



Vânia Fernandes **Teatro Musical com
Repertório Tradicional
Português com Crianças e
Músicos Profissionais**

Aprendizagens Musicais, Sociais e Culturais no
1º Ciclo

Relatório de Estágio submetido como parte dos
requisitos para obtenção do grau de Mestre em
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Março 2015



Vânia Fernandes **Teatro Musical com
Repertório Tradicional
Português com Crianças e
Músicos Profissionais**

Aprendizagens Musicais, Sociais e Culturais no
1º Ciclo

Relatório de Estágio submetido como parte dos
requisitos para obtenção do grau de Mestre em
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Março 2015

"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes".

Rubem Alves

Resumo

Este projeto centra-se na Interpretação de um Teatro Musical com recurso à Música Tradicional Portuguesa com crianças do 1º ciclo em parceria com músicos profissionais.

Foi implementado na Escolinha Tia Ló em Birre, na vila de Cascais, ao longo de 14 sessões, com 4 turmas, uma de cada ano do 1º Ciclo. As sessões culminaram na apresentação do espetáculo no dia 16 de Dezembro de 2014 no Centro Cultural de Cascais.

Foram convocados vários autores para sustentar e enquadrar a temática abordada ao longo do trabalho nomeadamente Keith Swanwick com a metodologia CIAsP; Pauline Adams com a importância do papel do professor e das redes de parceria e Kodály com a importância da utilização pedagógica da música tradicional, introduzida pela primeira vez pelo próprio.

Foi desenvolvida paralelamente uma investigação que pretendeu verificar as aprendizagens musicais, sociais e culturais desenvolvidas pelos alunos. Os resultados demonstram que as crianças desenvolvem técnicas vocais não só através da aprendizagem do repertório mas também com hábitos regulares de exercícios vocais e corporais. Demonstram ainda que as crianças valorizam a música tradicional Portuguesa nesta fase em que o seu gosto ainda não se encontra formatado. Valorizam também o esforço e a dupla função professor/músico.

Palavras – chave

Aprendizagens musicais, sociais e culturais; papel do professor; canto infantil; teatro musical; redes de parceria; música tradicional.

Abstract

This project focuses on the interpretation of a musical theater using the traditional Portuguese music with children in the 1st cycle in partnership with professional musicians.

It was implemented at Escolinha Tia Ló in the village of Cascais, over 14 sessions, with 4 classes, one from each year of the 1st cycle. The sessions culminated in the presentation of the show on December 16, 2014 at Centro Cultural de Cascais.

Several authors were invited to support and contribute to the theme addressed throughout the work including Swanwick and the CIAsP method; the importance of the teacher's role and partnership networks with Adams and the importance of pedagogical use of traditional music, first introduced by Kodaly musicologist.

An investigation was developed alongside that sought to check the musical, social and cultural learning developed by the students. The results show that children develop vocal techniques not only by learning the repertoire but also with regular habits of vocal and physical exercises. They also show that children value the traditional Portuguese music at this stage that their taste is not yet formatted and that children value the effort and the dual function teacher / musician.

Keywords

Musical, social and cultural learning; teacher's role; children's singing; musical theater; partnership networks; traditional music.

Dedicatória

Às pessoas que tive a oportunidade de orientar, os meus “alunos” que me ensinaram e inspiraram a ser melhor.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Carlos Godinho, que me orientou e me inspirou a procurar o meu caminho;

Ao Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos, pelo seu olhar sempre sábio e singular;

Aos meus colegas e companheiros desta viagem de curso, especialmente o meu amigo Vítor Anjo pelas viagens serenas e animadas;

Aos professores maravilhosos que tivemos ao longo do mestrado;

À diretora da Escolinha Tia Ló, Natália Rosa por aceitar o projeto de formação incondicional, assim como ao restante corpo docente e auxiliares da escola;

A todos os meus alunos que me ensinam tanto, todos os dias;

À minha família, apoiantes incondicionais de tudo o que faço;

Ao meu namorado Luís Sousa, um sábio e ouvinte incansável de todas as minhas dúvidas e escolhas.

Índice

Resumo	4
<i>Abstract</i>	5
Dedicatória	6
Agradecimentos	7
Índice	8
Índice de tabelas	11
Índice de gráficos	11
Índice de anexos (DVD)	11

INTRODUÇÃO 13

1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 17

1.1 Aprendizagens Musicais	18
1.1.1 Metodologias da Aprendizagem Musical	18
- Modelo CIAsP	18
- Modelo das camadas de desenvolvimento e aprendizagem musical	19
1.1.2 Expressão, Movimento, Corpo e a Performance Musical	20
1.1.3 Importância da Técnica Vocal	22
1.1.4 Significados inerentes e descritivos da música	23
1.2 Aprendizagens Sociais	24
1.2.1 O papel do Professor e Redes de Parceria	25
1.2.2 Motivação e Zona de Desenvolvimento Proximal	25
1.2.3 Valorização da Individualidade e Inclusão	26
1.3 Aprendizagens Culturais	28
1.3.1 Utilização pedagógica da música tradicional	28
1.3.2 Identidade Cultural	29

2 – PROJETO EDUCATIVO 31

2.1 Caracterização geral do projeto	31
-------------------------------------	----

2.1.1 Contextualização	31
2.1.2 Objetivos	33
2.2 Metodologia	33
2.2.1 1ª Fase - Motivação e Organização geral	33
2.2.2 2ª Fase - Desenvolvimento das aprendizagens	34
2.2.3 3ª Fase - Ensaios gerais	36
2.2.4 4ª Fase - Apresentação e Entrevistas	37
3 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	38
3.1 Metodologia de Investigação	38
3.1.1 Investigação – Ação	38
3.1.2 Método no projeto	39
3.1.3 A questão de partida	40
3.2 Instrumentos de Recolha de Dados	40
3.2.1 Caracterização dos Instrumentos de Recolha	41
3.2.1.1 Observação	41
a) Notas de Campo	42
b) Grelhas de Observação Direta	42
3.2.1.2 Gravação em vídeo e áudio	43
3.2.1.3 Entrevista	43
3.2.1.4 Inquérito por Questionário	46
3.3 Análise e Tratamento dos Dados	49
3.3.1 Identificação	51
3.3.2 Transcrição	51
3.3.3 Análise das Entrevistas, Inquéritos por Questionário e Notas de Campo	51
3.3.4 Análise Estatística das Grelhas de Observação	56
3.4 Apresentação e interpretação dos dados	57
3.4.1 Aprendizagens Musicais	57

3.4.2 Aprendizagens Sociais	61
3.4.3 Aprendizagens Culturais	65
4 – CONCLUSÕES	69
4.1 Considerações finais	69
4.2 Implicações Educativas	72
Referências Bibliográficas	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Organização da entrevista para as crianças	45
Tabela 2: Organização de inquérito por questionário - professoras titulares	48
Tabela 3: Organização de inquérito por questionário para os Encarregados de Educação	48
Tabela 4: Categorização e Triangulação dos dados	52

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Aprendizagens Musicais do 1º ano	59
Gráfico 2: Aprendizagens Musicais do 2º ano	60
Gráfico 3: Aprendizagens Musicais do 3º ano	60
Gráfico 4: Aprendizagens Musicais do 4º ano	61
Gráfico 5: Aprendizagens Sociais do 1º ano	63
Gráfico 6: Aprendizagens Sociais do 2º ano	63
Gráfico 7: Aprendizagens Sociais do 3º ano	64
Gráfico 8: Aprendizagens Sociais do 4º ano	65
Gráfico 9: Aprendizagens Culturais do 1º ano	66
Gráfico 10: Aprendizagens Culturais do 2º ano	67
Gráfico 11: Aprendizagens Culturais do 3º ano	67
Gráfico 12: Aprendizagens Culturais do 4º ano	68

ÍNDICE DE ANEXOS (DVD)

Anexo A

Relatório de Estágio “Teatro Musical com Repertório Tradicional Português com Crianças e Músicos Profissionais – Aprendizagens Musicais, Sociais e Culturais no 1º Ciclo” em formato PDF

Anexo B

Planificações das aulas

Anexo C

Entrevistas em vídeo e transcrições

Anexo D

Inquéritos por Entrevista:
Professoras Titulares

Pais – (Scanner)

Anexo E

Notas de Campo

Anexo F

Grelhas de Observação

Anexo G

Tabela com a Categorização das Respostas

Anexo H

Programa da Apresentação

Anexo I

Guião com as letras

Guião com as Partituras

Anexo J

Vídeo da Apresentação

Fotos da Apresentação

INTRODUÇÃO

A Música, enquanto Saber tem sido marginalizada pela sociedade em que vivemos, de tal forma que se encontra reduzida na escolaridade obrigatória a apenas dois anos. O que limita a relação de proximidade da mesma com as gerações vindouras.

Nunca na História houve uma época com tanta facilidade de acesso à informação, possibilidades oferecidas pelo avanço da tecnologia, o que se verifica em relação a todas as matérias do Saber incluindo a música. Nunca houve tantos músicos, tantas pessoas a consumir música, mas também nunca a música foi tão desvalorizada: “a música tornou-se num fenómeno rodeado de indiferença” (Moreira, 2003) .

A Música, enquanto Saber, é destinada a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões e constitui uma parte integrante indispensável da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter (Decreto – Lei nº344/7).

Neste contexto acredito que a Educação Musical não deve estar no currículo apenas para “formar músicos, formar públicos, descobrir talentos, aprender a conhecer as obras das diferentes culturas. É muito mais do que isso” (Vasconcelos, 2013b).

Ela é responsável pela formação e transformação de novos possíveis (Vasconcelos, 2013), este foi o ponto de partida na construção deste projeto.

As minhas motivações na elaboração deste trabalho centram-se no facto de ser música profissional.

Como cantora, acredito que a prática vocal constitui a forma mais natural de aprender e contactar com a música (Gordon, 2008), defendo ainda que essa aproximação deve ser feita com consciência de um bom uso da voz para evitar abusos vocais. A necessidade das crianças terem bons exemplos para a aprendizagem ser atingida (Bartle, 2003) é para mim essencial. Tendo em conta que a minha formação inicial foi em Canto, é para mim muito especial dar aulas no ensino básico com o melhor da minha experiência enquanto cantora e professora de canto.

Também foi pertinente realizar um projeto de valorização do repertório tradicional Português, pois acredito ser fundamental para a formação da criança (Lopes - Graça, 1997) desde cedo desenvolver uma consciência cultural.

É do conhecimento geral que a questão ideológica da música tradicional é de extrema importância. A identidade cultural (Camacho, 2008) reside nesta herança de especificidades que nos foram passadas, a par com valores e demais tradições, sendo assim vital que esta cultura permaneça e coexista com um conflito de culturas provocado pela era que vivemos, a era da globalização.

A problemática identificada centra-se em dois factos, por um lado prende-se com a prática vocal ser constantemente desvalorizada e subestimada. As crianças cantam frequentemente noutras tessituras que não as mais indicadas para os seus registos, o que pode dar origem a problemas e patologias vocais ou/e quadros neurológicos permanentes (Bartle, 2003).

Por outro lado as crianças, autênticas “esponjas” dos tempos modernos, raramente têm contacto com a música tradicional, especialmente nas áreas urbanas. Isto deve-se ao facto da música massificada pelos órgãos de comunicação social ser maioritariamente em língua estrangeira, o que cria um certo preconceito e reservas em relação a cantar na língua Portuguesa.

Portanto contrariar as tendências da “massa” (Esquenazi, 2006), é para mim um objetivo, num reforço de que acredito que a criança deve começar por ter contacto com o seu património musical (Kodály cit. por Cruz, 1988).

Este projeto teve como principal foco, a realização de um teatro musical com repertório tradicional Português com crianças e músicos profissionais. Foi implementado durante 14 semanas, entre Setembro e Dezembro de 2014 na Escolinha Tia Ló e envolveu uma turma de cada ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, juntando 45 crianças.

O potencial pedagógico do projeto permitiu-me verificar as aprendizagens musicais, sociais e culturais apreendidas pelas crianças.

Musicalmente as crianças apreenderam noções básicas sobre o instrumento Canto, através de exercícios regulares de aquecimento (vocalizos), articulação e noções corporais. É importante que as crianças desde cedo tenham consciência de um uso saudável do instrumento (Bartle, 2003).

Aprenderam a cantar as canções e de seguida foi introduzida a parte teatral e movimentações de palco.

Nas aprendizagens sociais foi importante verificar o trabalho em equipa, essencial para qualquer tipo de projeto (Pacheco, 2013) mas também a importância das redes de parceria entre a escola e os músicos e a relação professor/ músico, (Adams, 2001) destacada pelo facto de eu contracenar com as crianças em palco.

Foi pertinente também verificar as aprendizagens culturais das crianças, tendo em conta que o repertório elegido é do Cancioneiro tradicional, é importante que as crianças se relacionassem com esta música de forma a reconhecerem e ganharem uma identidade cultural. Esta identidade (Camacho, 2008) é também uma forma de ligar a comunidade escolar à comunidade em que está inserida, quebrando os “muros da escola” irei permitir uma maior ligação à realidade em que vive (Pacheco, 2013).

Paralelamente ao Projeto Educativo foi desenvolvida uma Investigação com o propósito de verificar as Aprendizagens acima mencionadas num projeto desta Natureza. Desta forma foi elaborada a seguinte questão de partida:

“Que aprendizagens musicais, culturais e sociais são desenvolvidas pelas crianças num concerto de teatro musical de aproximação à música tradicional Portuguesa e em parceria com músicos profissionais?”

Este relatório organiza-se em quatro capítulos, o primeiro constitui o Enquadramento Teórico, onde são explicados os conceitos que sustentam o trabalho em termos teóricos. Foi feita uma revisão de literatura e mobilizados alguns autores para melhor fundamentar o projeto.

Para as aprendizagens musicais foi convocado o modelo CIAsP (1979), as camadas de desenvolvimento e aprendizagem musical de Keith Swanwick (1988), a atribuição de significados inerentes e descritivos da música defendida por Lucy Green (2000), a importância da expressão/corpo e performance musical de Clarke (1999) e Davidson (1999) e a importância das aprendizagens técnicas vocais em conjunto e inclusivo referidas por Bartle (2003).

Em termos de aprendizagens sociais foram mobilizados autores como Pauline Adams (2001) com a importância do papel do professor e das redes de parceria;

Vygotsky (1997) a propósito da motivação, relações e aprendizagens sociais e José Pacheco (2013) a propósito da valorização da individualidade.

Por fim, foram ainda desenvolvidas considerações sobre as aprendizagens culturais baseadas na utilização pedagógica da música tradicional, teoria defendida por Kodály (Kodály cit. por Cruz, 1988) e sobre a importância da recolha da música tradicional como parte da formação da identidade cultural, ideia defendida por Rui Camacho (2008).

No segundo capítulo encontram-se a descrição e caracterização do Projeto Educativo. É também descrita a metodologia utilizada, onde estão expostas as várias fases de desenvolvimento do projeto: a primeira diz respeito à motivação e organização geral do projeto; na segunda foram desenvolvidas as aprendizagens; na terceira organizaram-se os ensaios gerais e na quarta fase foi realizada a apresentação e feitas as entrevistas.

O terceiro capítulo, Projeto de Investigação, engloba a investigação realizada bem como a análise dos resultados. Numa primeira parte é descrito o tipo de investigação, a problemática e questão de investigação, de seguida são enumerados os instrumentos de recolha de dados para então proceder à análise e tratamento dos mesmos. Na fase final apresento e interpreto os dados relativos a cada uma das categorias investigadas.

No quarto capítulo são relatadas as considerações finais que partem da questão de investigação e tendo em conta os resultados obtidos na investigação decorrida bem como os conceitos e orientações teóricas convocadas no enquadramento teórico.

Também são apresentadas as implicações educativas do projeto, que constituem as consequências deste trabalho do ponto de vista pessoal, escolar e profissional.

1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo irei apresentar as ideias que estruturaram este Projeto Educativo. Os conceitos convocados estão organizados em três domínios: aprendizagens musicais; aprendizagens sociais e aprendizagens culturais. Estas foram as três dimensões que à priori decidi que tinham de estar contempladas na construção do projeto.

Na preparação e apresentação de um teatro musical com Repertório Tradicional Português com crianças e músicos profissionais há várias aprendizagens subentendidas, tais como a da experiência musical inerente à aprendizagem das canções e técnicas, no entanto a reflexão realizada neste capítulo conduziu-me a uma escolha na metodologia, no processo de ensino.

Neste trabalho está também contemplada a experiência da performance e a consciência do contributo individual para o grupo.

Quis, desde logo, proporcionar às crianças a experiência de ter uma banda ao vivo a acompanhar, ao invés dos instrumentais, pois como profissional da música, também sinto um maior conforto e uma experiência mais plena quando trabalho com música ao vivo.

Refleti sobre o papel do professor, e o impacto que este pode ter na criança.

Por fim, a escolha do repertório foi muito intuitiva, no sentido de ser uma artista que encontra na sua cultura a sua “casa”.

Penso que essa “casa” muitas vezes é evitada, entendida por muitos como anti-modernismo ou anti-globalização.

Entendo que a nossa cultura deve estar primeiro, é o que nos define e nos torna únicos, numa época que esta música é tão marginalizada, tão pouco ouvida e divulgada, entendo que é uma missão dos profissionais da música facilitar a quebra de preconceitos, como professora é imperativo criar “novos possíveis” (Vasconcelos, 2013).

Estas foram as ideias que levaram à reflexão teórica que constitui este capítulo.

1.1 Aprendizagens Musicais

A aprendizagem musical é essencial na criação de identidades, as “artes em geral e a música em particular, ao propor novos olhares sobre as realidades existentes, novas abordagens (...) são recursos essenciais para a ativação e para a formação dos imaginários, para a invenção de linguagens, expressões e atitudes vivenciais, para novas formas de compreender e criar mundos” (Vasconcelos, 2014).

São vitais estas aprendizagens no percurso da criança, embora as artes e a cultura na escola estejam a passar por um período extremamente difícil (idem), é essencial que a criança não seja privada desta área do conhecimento que alia “competências diversificadas de natureza multifacetada” (idem).

1.1.1 Metodologias de aprendizagem musical

- Modelo CIAsP

Considero que a forma mais propícia à aprendizagem musical é através da estimulação de determinadas competências como a Composição, a Audição e a Interpretação. Estes três parâmetros relacionam-se diretamente com a prática musical e devem fazer-se acompanhar, num segundo plano, pela Aquisição de Técnicas e de Literatura Musical, que constituem suportes à educação musical. Estas faculdades constituem o modelo educativo C(L)A(S)P (*Composition; Literature studies; Audition; Skills Acquisition; Performance*) desenvolvido por Keith Swanwick (1979).

Este modelo defende que a criança deve ser exposta a várias atividades musicais, evitando desde logo uma especialização. A criança, especialmente no início da sua formação, deverá ser encorajada a envolver-se no maior número de formas com a música, assim terá uma experiência variada e equilibrada.

O modelo C(L)A(S)P é “uma formulação teórica do que acontece em inúmeros exemplos do bom ensino da música e do que está a faltar nas más práticas profissionais em educação musical (Swanwick, 1979).

Swanwick considera que muitas vezes o ensino centra-se na notação tradicional, na técnica, na análise de uma obra ou até em informações sobre o compositor mas que “nenhuma destas coisas é central na experiência musical, apesar de poderem ajudar a desenvolver a composição, audição e interpretação” (Swanwick, 1979).

Para este autor a audição é a prioridade de qualquer atividade musical. A audição não está limitada ao ato de ouvir música ou assistir a um concerto, a audição é a escolha do timbre ao tocar, ensaiar, improvisar. É uma “atividade semelhante a um estado de contemplação, de tal forma que a sua experiência absorve e transforma” (Swanwick cit. por Costa, 2010).

A Composição para Swanwick inclui “todas as formas de invenção musical”, é um tipo de relação com a música “muito direta e particular e qualquer que seja a forma que ela possa ter, o seu valor encontra-se na interiorização da música, que ela proporciona” (idem).

A interpretação é para o autor um “caso especial de encontro com a música” (idem).

Sobre as faculdades periféricas relativas à Técnica e à Literatura musical, Swanwick considera a primeira o controle da técnica, do som, o tocar em conjunto, a capacidade de ler à primeira vista etc.; a segunda é relativa aos estudos teóricos da música, história, estilos, técnicas de composição, análise, etc.

- Modelo das camadas de desenvolvimento e aprendizagem musical

O desenvolvimento musical obedece a várias etapas, de acordo com o nível psicológico do indivíduo.

Segundo Piaget o conhecimento processa-se por etapas e é construído pelo indivíduo na sua relação com o meio (Piaget, 1971).

Swanwick e Tillman desenvolveram a teoria da Espiral em que associa as várias etapas do desenvolvimento psíquico aos diferentes estádios de desenvolvimento musical (Swanwick, 1988).

É um método de compreensão e de análise de como a música se desenvolve no ser humano. Permite perceber o progresso do conhecimento musical em diferentes idades, nomeadamente entre os 3 e os 11 anos.

Esta teoria distingue oito etapas de desenvolvimento musical: a sensorial e manipulativa relativa à parte material; a fase de expressão pessoal e vernácula da criança relativa à expressão; a fase da especulação e idiomática relativa à forma e a atribuição do valor nas fases simbólica e sistemática (Swanwick, 1988)

1.1.2 Expressão, Movimento, Corpo e Performance Musical

Este projeto apresenta uma importante componente relacionada com a expressão, o corpo e a performance musical, o que remete para o conceito de “artes integradas”.

Para Peter Abbs, “a música, o teatro, a literatura, a dança, estudos cinematográficos e artes visuais são componentes de uma “comunidade genérica”. As artes são uma categoria distinta de compreensão estética em que as operações cognitivas, perceptivas e afetivas são combinadas em uma forma única de "senso comum" (Abbs cit. por Plummeridge, 2001).

As artes integradas convocadas neste projeto centram-se na Música Teatral. Sobre este assunto as Orientações Programáticas da Música para o 1º Ciclo demarcam o seguinte pressuposto: a criança deve aprender a “interligar diferentes formas de arte, a produzir, a realizar e a interpretar um espetáculo músico-teatral” (Vasconcelos, 2006).

Efetivamente penso que é difícil desassociar certas artes, nomeadamente no que diz respeito ao corpo, ao movimento e à expressão e performance.

Como refere Jane Davidson (1999) “os movimentos têm origem na intenção mental de comunicar através da música e não na de a ligar a um particular gesto. Como tal, esses movimentos espontâneos não podem ser desligados (...) eles são parte integrante da componente expressiva da atividade musical” .

Na interpretação de um teatro musical são extremamente importantes as expressões, para atribuir sentidos às palavras. Ou seja, o corpo é um instrumento de expressão diferenciado do conhecimento musical que, para além das articulações, por formas e processos verbais, exterioriza o que não conseguimos verbalizar, mas “que vive nos nossos gestos, nos nossos passos, na nossa pele e por todo o nosso corpo, de acordo com a forma como ele se emociona, pensa e

sente na sua interação com o mundo, com a música e consigo próprio” (Godinho, 2006).

A expressividade corporal está tão ligada à técnica instrumental que as duas se tornam inseparáveis (Davidson, 1999): “...o corpo torna-se indissociável do conhecimento e compreensão musical e fica desta forma, fortalecida a utilização de movimento e expressão corporal na educação musical” (Godinho, 2006).

Vários pedagogos desenvolveram estudos em que não separavam o movimento do estudo da música: Kodály desenvolveu um sistema em que os gestos simbolizavam notas, utilizava este recurso na condução do canto (Kodály cit. por Godinho, 2006); com Orff a música surgia aliada ao movimento, dança e expressão verbal através de “padrões rítmicos, formados a partir de padrões verbais retirados de rimas e canções, eram então expressos através de movimento corporal, palmas, batimentos de pés e pernas, estalos com os dedos, corrida, saltos, passos... e depois transferido para os instrumentos. A progressão natural era, portanto, voz -corpo-instrumento” (Orff cit. por Godinho, 2006).

Dalcroze defendia que a música é “composta por sons e movimento”, sendo que o ritmo era de maior importância que os sons, por isso defendia que todos os estudos musicais deviam ser precedidos de exercícios de movimento (Dalcroze cit. por Godinho, 2006).

Este projeto contempla uma vertente de música de conjunto, a comunicação verbal e não verbal (corporal) entre as crianças será determinante para o sucesso (Davidson, 1999) do som de grupo especialmente durante a performance em que não há hipótese de trocar impressões.

É importante o grupo criar a sua dinâmica e conhecer-se, fundir timbres e funcionar em conjunto.

Relativamente à performance refiro que os fatores atrás mencionados, tais como o corpo, o movimento e a expressão não são os únicos responsáveis pelo êxito na performance, também a capacidade técnica, as condições do espaço onde se realiza a performance, o tipo de audiência, o estado de espírito/ intenção do performer, consciência e conhecimento da obra interpretada (Clarke, 1999), a

preparação e concentração do performer são alguns fatores que influenciam o resultado.

Ainda sobre esta temática Clarke reforça : “é a nossa humanidade e o facto de possuímos um corpo com capacidades e limitações, que permite um maior conhecimento da questão física na produção musical” (idem).

A Música sempre esteve associada ao corpo humano, a produção musical depende das cordas vocais, da atividade física, dos batimentos corporais, dos movimentos necessários à execução instrumental (Godinho, 2006).

1.1.3 Importância da técnica vocal

“A prática vocal está no centro da aprendizagem musical ao longo do primeiro ciclo. Sendo a voz um dos instrumentos principais a utilizar, ela pode ser explorada de diferentes modos contribuindo para o seu bom desenvolvimento” (Vasconcelos, 2006)

A técnica vocal é especialmente importante num projeto desta Natureza tendo em conta o facto das crianças muitas vezes não conhecerem as suas vozes ou por falta de exemplos ou por ouvirem constantemente canções que se encontram fora do seu registo vocal.

Ora estes fatores podem contribuir para patologias vocais permanentes (Bartle, 2003).

Pessoalmente é uma prioridade não só promover bons exemplos nas escolhas do repertório a ouvir na aula mas também na minha interpretação de canções em contexto de sala de aula.

Vasconcelos a este respeito declarou que “as aprendizagens devem ser realizadas através de bons modelos” (Vasconcelos, 2006).

Gordon refere que “a questão de aprender a executar musicalmente (...) depende da qualidade e quantidade da orientação informal estruturada e não estruturada de educação formal que as crianças recebem” (Gordon, 2008).

A técnica vocal, denominada de “Bel Canto” nasceu em Itália no final do séc. XVII, durante muito tempo foi vista como uma técnica virtuosa que enfatizava no

controle da respiração, aperfeiçoamento do “legato”, ausência de quebra de voz (zona de passagem) e uma maior flexibilidade e controle da extensão vocal (Vaccaj, 1997).

Além de inculcar noções técnicas, considero essencial desde cedo explicar de onde vem o som e explicitar algumas noções anatômicas. Esse conhecimento é extremamente útil na emissão sonora (Miller, 1996/ Miller, 2004).

Tecnicamente existem quatro aspectos imprescindíveis para a prática saudável do canto:

- A noção da postura (Conable, 2000)
- Respiração abdominal e intercostal (Conable, 2000)
- Colocação de voz - utilização do registo de voz falada e de voz de cabeça – utilização do palato mole (Sá, 1997)
- Apoio da voz – tensão no diafragma para apoiar as notas (Arman, 1999)

Bartle defende que “todas as crianças podem ser ensinadas a cantar se elas começarem a sua descoberta vocal pessoal desde muito cedo...”, eu atrevo-me a dizer que o caminho pode ser mais árduo mas independentemente da idade, todas as pessoas são capazes de cantar, desde que sejam trabalhadoras. Independentemente da intuição/talento natural ou experiência de que já disponham (se ouvem muita música cantada desde crianças, se os pais cantavam aquando bebé..), a minha experiência diz-me que se forem propriamente estimuladas, todas as pessoas podem aprender a cantar, com mais ou menos facilidade.

1.1.4 Significados inerentes e descritivos da música

A música enquanto construção social, permite-nos criar ligações, afinidades e atribuir significados.

Quando uma canção nos remete para determinada fase da nossa vida ou faz-nos recordar uma situação, é porque atribuímos significados à mesma.

Lucy Green refere a este respeito que existem significados inerentes: “quando ouvimos música, não conseguimos separar a nossa experiência dos significados inerentes da mensagem e de uma maior ou menor consciência do contexto social na qual ela foi produzida e é consumida” (Green, 2000).

A autora ainda diferencia os significados inerentes de significados descritivos. Nesta última situação “ a música desenha ou constrói metáforas numa abundância de fatores contextualizantes” (idem).

Neste projeto estes dois tipos de significados devem estar presentes, pois cada um “opera de forma diferente, influenciando o outro de várias maneiras, para assim influenciar o todo da experiência musical” (idem).

O repertório escolhido traz significados inerentes e descritivos relativos a Culturas, Tradições e Regiões.

Para sempre esses significados estarão ligados às canções escolhidas e permanecerão na memória das crianças que participaram no projeto.

1.2 Aprendizagens Sociais

As aprendizagens sociais inerentes a este projeto têm diversas naturezas.

Por um lado, é importante refletir o papel do professor/músico (Pinto, 2004) e o tipo de influência que este poderá exercer na aprendizagem das crianças.

Por outro lado a importância das redes de parceria (Adams, 2001) entre a escola e outras instituições.

Este facto pode levar a uma maior motivação (Vygotsky, 1997) por parte das crianças, é importante perceber como esta pode proporcionar uma maior aprendizagem.

Resta referir que é imprescindível valorizar e celebrar a individualidade da criança.

Esta consciência individual irá contribuir para um melhor trabalho de equipa, o que é fundamental na realização de um projeto, pois todos os projetos são atos coletivos (Pacheco, 2013).

1.2.1 O Papel do Professor e Redes de Parceria

O professor pode ser o elo de ligação ou de afastamento à matéria que ensina. Entendo que é tarefa do professor, facilitar a ponte para a plataforma de aprendizagem (Pacheco, 2007).

O professor deverá ter sempre presentes algumas éticas: a convicção do que ensina; a responsabilidade de estar atento às necessidades de quem tem à frente; permitir sempre a discussão pois a verdade não é referencial mas relativista; ter noção da sua finitude, ter consciência dos seus limites do saber e da sua energia psíquica (Enriquez, 1997); e deverá sempre ser autêntico e deixar que os seus alunos o sejam (Taylor, 2009).

O papel do Professor/Músico é particularmente interessante, pois “a combinação e aceitação dos diferentes talentos e faculdades inerentes à profissão de músico e de professor podem formar a base para poderosos projetos colaborativos, o que pode proporcionar uma experiência significativa para os intervenientes (Adams, 2001).

Sobre as redes de parceria, estas apresentam-se de uma forma muito apelativa, pois não só “quebram os muros da escola” mas também permitem uma maior ligação à realidade a que pertence (Pacheco, 2013).

A associação de artistas, bailarinos, músicos e professores na criação de projetos criativos para os alunos é bastante pertinente numa altura em que as iniciativas nacionais estão mais inclinadas para a promoção de iniciativas individuais na comunidade. (Adams, 2001)

1.2.2 Motivação e Zona de Desenvolvimento Proximal

“Os benefícios da escolaridade não dependem apenas da aprendizagem recebida pelos jovens, mas também do reflexo que produzem na sua auto-estima e na orientação para tarefas específicas” (O’Neill, 1999)

A Motivação é um factor de extrema relevância no sucesso escolar, muitas vezes os vários agentes de educação atribuem o sucesso ou insucesso musical ao factor “sorte” ou “talento”, o que “remete para um conformismo que respeitado a

rigor, faria com que alunos, professores e demais agentes se demitissem dos seus papéis” (Pinto, 2004).

Por outro lado a identificação das potencialidades de cada aluno e a sua maximização poderão ser os impulsionadores do desenvolvimento musical (idem).

O que nos conduz ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do psicólogo Lev Vygotsky (1997). Este conceito implica a existência de um percurso que a criança ou o aluno pode fazer para atingir o seu máximo desenvolvimento.

A Teoria de Vygotsky propõe a existência de dois tipos distintos de conceitos: aqueles que advêm do conhecimento científico, assente em sistemas culturais, transmitidos através do ensino formal e os conceitos que são adquiridos através da participação em actividades da vida quotidiana (Vygotsky cit. por Tereno, 2013).

A ZDP potencia a aprendizagem, cabendo ao professor a potencialização da mesma. Nesta teoria o professor é acima de tudo o “mediador”, visão esta partilhada com o fundador da Escola da Ponte, José Pacheco (2013).

Como refere Freire “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2001).

1.2.3 Valorização da Individualidade e Inclusão

Nesta ordem de pensamento, torna-se imprescindível contextualizar a origem destes conceitos atrás abordados, ligados ao movimento da Educação Nova.

As suas origens remontam ao final do século XIX, tem de ser referido que a Educação nova necessitou do aparecimento de determinadas circunstâncias, tal como refere António Nóvoa “Mas mudaram, sobretudo, as suas circunstâncias: os públicos para quem fala, os contextos sociais em que se movimenta, as ambiências políticas que dão sentido ao seu discurso” (Nóvoa, 1995). A juntar a essas circunstâncias, aumentaram as críticas à escola tradicional por parte de importantes pedagogos e intelectuais, como Ferrière, Claparède, Bovet e Cousinet.

A escola tradicional é severamente criticada e sobre a mesma refere-se que sofria renovações, embora resistisse à transformação em que as linhas de continuidade eram mais marcantes que os espaços de ruptura.

António Nóvoa (1995) refere que são três as grandes causas que permitem explicar o aparecimento do movimento da Educação Nova. Primeiramente, o reforço do papel do Estado na educação, no que diz respeito aos quadros do desenvolvimento da escola de massas. A segunda causa diz respeito à afirmação coletiva dos professores, nomeadamente no seu estatuto socioprofissional, no plano da formação especializada e do associativismo docente. Por último, os esforços de cientificação da pedagogia simultaneamente com a produção dos discursos das ciências sociais e humanas.

Os princípios da Escola Nova centram-se no facto de esta ser um laboratório de pedagogia prática que visava: promover a prática da coeducação dos géneros, estimulando assim as relações sociais e a cooperação entre os pares; atribuir particular atenção à introdução de trabalhos manuais estimulando o bom gosto pelo trabalho e a criatividade dos jovens; potencializar o desenvolvimento do espírito crítico, através da aplicação do método científico, nunca esquecendo um modo de ensino baseado em factos e experiências; estimular a autonomia dos educandos, exercida de dentro para fora, ou seja, sem imposições de fora, pois é-lhes estimulado e incentivado o desenvolvimento do sentido crítico e da liberdade (Lima, 1924).

Esta escola valoriza a individualidade da criança, Dewey (Dewey cit. por Godinho, 2006) criou a metodologia baseada no “aprender-fazendo”, influenciando a teoria da educação centrada na criança (child-centred education).

A inclusão é pertinente neste trabalho tendo em conta a prática musical inclusiva, ou seja sem quaisquer exclusões.

No meu entender, esta é a única forma de promover uma prática pedagógica (Andrade, 2010).

1.3 Aprendizagens Culturais

As Aprendizagens Culturais envolvidas no projeto derivam da minha motivação em divulgar a música tradicional, tendo em conta que principalmente nas zonas urbanas, as crianças têm menos acesso a este estilo, possivelmente devido à massificação da música pop/comercial.

Penso que as crianças devem ter contacto com este tipo de música numa fase inicial da vida, pois é fundamental a criança ter desde logo consciência da sua identidade cultural (Camacho, 2008).

1.3.1 Utilização pedagógica da Música Tradicional

O primeiro pedagogo a utilizar a música tradicional como recurso na aprendizagem foi Kodály.

Este defendia que “A música é para todos. Temos a obrigação de aproximar toda a população das artes e estas da população” (Kodály cit. por Cruz, 1988).

Kodály responsabilizava a escola em relação ao ensino da música : “é o dever da escola fazer com que ela aconteça”, a sua metodologia dava grande destaque à prática do canto e à necessidade da música ter de ser abordada na prática e não no sentido intelectual.

Também Vasconcelos inclui, como um dos princípios orientadores do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico, a prática da “ valorização do património artístico , em particular, o património musical Português”.

A música tradicional tem sobrevivido ao tempo, como “chitas” numa selva de leopardos (musicologia) de raposas e tigres (Antropologia), de leopardos (folclore) e de elefantes (ciência) , tem sobrevivido criando o seu espaço.
(Nettl, 2010)

Chego desta forma ao conceito de Etnomusicologia. Esta é a ciência que objetiva o estudo da música em seu contexto cultural como cultura.

Surgiu como uma comparação de canções folclóricas dos vários povos da terra para propósitos etnográficos e a sua classificação de acordo com as suas várias formas no final do séc. XIX/início do séc. XX. O termo etnomusicologia foi

introduzido por Jaap Kunst para substituir o termo que até então existia: musicologia comparada.

Este início coincidiu com a invenção de Edison do fonógrafo, o que permitiu que os primeiros etnomusicólogos registassem as primeiras pesquisas nos seus escritórios através de gravações captadas por curiosos ou/e turistas. Posteriormente sob influência da antropologia a pesquisa de campo tornou-se uma exigência.

Desde o Iluminismo que o Homem revela interesse pela descoberta das culturas estrangeiras, que o diga o Dictionnaire de musique de Rousseau (1768) que descreve o interesse pelos diversos folclores.

A riqueza da etnomusicologia reside no facto desta ser relativa, por diferir completamente de País para País, numa escala global, e de Região para Região numa escala Nacional.

Em Portugal, Giacometti em colaboração com Fernando Lopes Graça, realizou uma grande recolha da música tradicional pelo País, que posteriormente escreveu e resultou no Cancioneiro que hoje temos como referência.

É do conhecimento geral que a questão ideológica da música tradicional é de extrema importância.

A etnomusicologia aprende com a musicologia, com o folclore, com a antropologia e outras matérias (Nettl, 2010).

Outra ideia estruturante deste trabalho, e que também foi defendida por Kodály, prende-se com a “identidade cultural” e os “valores nacionais” (Kodály cit. por Cruz, 1988).

1.3.2 Identidade Cultural

Entende-se por identidade cultural uma forma de unificar membros independentemente da sua classe, género ou raça.

Representando desta forma uma grande família nacional, atribuindo desta forma uma identidade unificadora (Hall, 2006).

No entanto “ a tradição não pode ser, por definição, estática”, Camacho (2008) defende que “ ao longo dos tempos, com a passagem de geração para geração, o aprendiz nem sempre reproduz integralmente o que aprendeu”.

É preciso refletir que esta identidade cultural é mutante mas tem uma herança genética sob forma de cultura e tradição do curso das várias gerações.

A cultura é o meio partilhado, o “sangue vital”. Para uma dada sociedade ela tem que ser uma atmosfera na qual podem todos “ respirar, falar e produzir, ela tem que ser a mesma cultura” (Gelineer cit. por Hall, 2006).

Após esta revisão de literatura verifico que este projeto tem um grande potencial educativo relativamente às aprendizagens musicais, sociais e culturais. Neste âmbito no próximo capítulo serão descritas todas as fases do projeto, será realizada uma caracterização geral do mesmo e apresentadas as metodologias utilizadas.

2 – PROJETO EDUCATIVO

Tendo em conta o que foi apresentado nos capítulos anteriores, foi concebido o projeto que descrevo, caracterizo e contextualizo neste capítulo.

Farei ainda referência aos objetivos associados ao mesmo e a uma descrição das diferentes fases de desenvolvimento do projeto.

Em suma este capítulo está dividido em duas partes, na primeira é feita uma caracterização geral do projeto onde estará explicitado a sua contextualização e objetivos; e na segunda será relatada a metodologia adoptada na implementação do projeto.

2.1 Caracterização geral do projeto

2.1.1 Contextualização

Este projeto foi desenvolvido na Escolinha Tia Ló situada na vila de Cascais na Região de Lisboa, na disciplina de Expressão Musical. Envolveu uma turma de cada ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, juntando 45 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos de idade e maioritariamente de nacionalidade Portuguesa, no entanto e dada a localização da escola, muitas crianças são de nacionalidades estrangeiras nomeadamente Angolanas, Espanholas, Húngaras e Holandesas.

Este facto tem especial relevância tendo em conta que a temática do projeto incide sobre a música tradicional e a identidade cultural a ela associada.

O trabalho foi dinamizado entre setembro e dezembro de 2014, num total de 10 sessões de 30 minutos a cada ano e 4 sessões conjuntas de 2h.

O projeto constituiu na interpretação de um teatro musical intitulado “A Branca de Neve e as 7 Regiões” com repertório das 7 Regiões Administrativas de Portugal (divisão segundo NUTSII) em parceria com músicos profissionais onde verifiquei as aprendizagens musicais, sociais e culturais apreendidas pelas crianças do 1º ciclo.

Foi apresentado no dia 16 de Dezembro de 2014 no Centro Cultural de Cascais (consultar Programa – Anexo H) inserido na Audição dos alunos da Escola Interartes (na qual assumo funções enquanto professora de canto).

O projeto tem um argumento original, (consultar Guião – anexo I) de minha autoria com colaboração do meu orientador Sr. Prof. Dr. José Carlos Godinho. No teatro contracenei com as crianças e ao mesmo tempo dirigi as músicas sob o pretexto de as conhecer.

Teve como repertório sete canções (consultar Guião – anexo I) das sete regiões de Portugal, estas tiveram arranjos originais realizados por mim e pelo arranjador/pianista Duarte Andrade. O espetáculo ainda contemplou uma canção final cantada pelas crianças, professores e pais.

As canções foram todas cantadas, duas destas tiveram ainda aprendizagem instrumental (Metalofones) e outras duas percussão corporal.

Apresento de seguida o repertório e também como estava distribuído pelos vários anos, embora todos cantassem todas as músicas na fase final, numa fase inicial houve grupos de trabalho com as suas músicas específicas, para facilitar a aprendizagem:

- Era bonitinha (Tradicional da Região do Alentejo) – Alunos do 1º e 2º anos
- Lisboa não sejas Francesa (Raul Ferrão - Região de Lisboa) – Alunos do 1º e 2º anos
- Mira – me Miguel (Tradicional da Região do Norte) – Alunos do 3º ano
- Vai-t' embora Passarinho (Tradicional da Região do Algarve) – Alunos do 3º ano
- Manjerico revira a folha – (Tradicional da Região do Centro) – Alunos do 3º ano
- Rema Rema (Tradicional da Região Autónoma dos Açores) – Alunos do 4º ano
- Chama Rita Chama Chama (Tradicional da Região Autónoma da Madeira) – Alunos do 4º ano
- Chula da livração (Paco Bandeira) – Todos

2.1.2 Objetivos

A prioridade deste projeto centra-se na interpretação das canções, no entanto elaborei vários objetivos que se encontram vinculados ao mesmo:

- Interpretar e apresentar um teatro musical;
- Reconhecer a música como forma de comunicação;
- Desenvolver aprendizagens musicais, essencialmente nos domínios da técnica vocal, afinação, articulação e ritmo;
- Entoar de forma afinada e expressiva as canções;
- Atribuir significados emotivos à interpretação da música;
- Adquirir noções básicas da música, conceitos e vocabulário específico;
- Desenvolver a memória auditiva e a intuição melódica;
- Valorizar o património;
- Criar transversalidade com outras matérias do saber (Geografia, Português, História, Matemática, estudos artísticos...);
- Experimentar a participar numa apresentação pública;
- Desenvolver e valorizar o trabalho de grupo;
- Experimentar a possibilidade de atuar com músicos profissionais;
- Ganhar a noção da responsabilidade individual perante o grupo;

2.2 Metodologia

O trabalho foi desenvolvido em 4 fases distintas, estas fases foram determinadas durante a fase inicial da planificação do projeto:

2.2.1 1ª Fase - Motivação e Organização geral

Esta fase limitou-se à 1ª sessão desenvolvida. Foi realizada no espaço de sala de aula.

Num primeiro momento o objetivo foi o de conhecer as crianças para adaptar o projeto às mesmas.

Numa conversa, recolhi os seus nomes e as suas preferências a nível de personagens, de funções (cantar; tocar um instrumento; ser ator), falamos sobre as experiências que já tinham desenvolvido nesta área e sobre os conhecimentos musicais que tinham apreendido nos anos anteriores.

Nesta fase o Guião encontrava-se disponível para sofrer alterações a nível de personagens e enredo, para que as crianças também participassem na criação do mesmo e desta forma estabelecessem uma maior ligação ao projeto.

Foram apresentados os objetivos e as músicas a ser utilizadas, no entanto as mesmas não foram distribuídas.

De salientar que na primeira sessão foram também negociados os parâmetros de avaliação e estabelecida uma única regra sobre respeito mútuo para todas as sessões seguintes.

2.2.2 2ª Fase - Desenvolvimento das aprendizagens

Esta fase compreendeu 9 sessões e foi onde decorreu o desenvolvimento das aprendizagens das músicas, assim como do enredo a ser protagonizado.

As primeiras sessões foram realizadas em sala de aula mas de seguida foram transferidas para o ginásio, onde tinha espaço para colocar o meu teclado (instrumento de apoio aos exercícios vocais – vocalizos) que transferi para a escola durante este período para o projeto.

Foram distribuídas as músicas pelos diferentes grupos, os fatores decisivos limitaram-se ao número de alunos de cada grupo e o da necessidade de mais ou menos vozes nos arranjos. O 1º e 2º anos aprenderam as mesmas músicas devido ao número de alunos ser muito pequeno e precisar de reforço (cada turma tinha 10 alunos) no entanto trabalharam em grupos separados. Uma das músicas já continha muita letra por si só, a outra música tinha uma parte de percussão corporal além da parte cantada, então decidi que ficariam responsáveis apenas por aquelas 2 músicas.

O 3º ano ficou com 3 músicas pois era um grupo maior (15) , 2 das músicas tinham arranjo para xilofone, o que adaptei para metalofones, pois eram os instrumentos de que a escola disponha.

O 4º ano ficou com as restantes 2 músicas do repertório. Uma das canções continha um rap a ser construído pelos mesmos sobre o Arquipélago que a música

representava (Açores) e a outra música tinha percussão corporal além da parte cantada.

Nesta fase adaptei algumas tonalidades às tessituras das crianças. Embora aquando da realização dos arranjos tenha tido esse factor em conta, foi necessário conhecer as crianças para ajustar as tonalidades às suas extensões. Este é um factor que a meu ver, e como refere Bartle (2003) devemos ter sempre em consideração.

A aprendizagem das crianças foi sempre iniciada pela audição. Eu começava por exemplificar e depois pedia às crianças para repetir como tinha feito.

Esta aprendizagem começou pela postura e consciencialização corporal, depois pelos exercícios de respiração abdominal e então pela colocação de voz, articulação das palavras e afinação nas melodias.

Começava por cantar as canções com o arranjo instrumental em formato CD e depois desta primeira abordagem, fazia uma leitura recitada da letra, tentando encontrar e construir, juntamente com as crianças, significados e sentidos para a mesma.

Depois passava à fase da repetição, em que fazia parte da letra e requeria a repetição por parte das crianças, de seguida cantava essa parte e pedia a repetição da mesma parte pelas crianças. Recorrer à imitação/ repetição é a meu ver a melhor forma de aprender (Wuytack, 1970) e exatamente da mesma forma como aprendemos a usar a voz falada (quando aprendemos a falar) é necessário aprender a usar a voz cantada através da imitação e repetição do modelo providenciado pelos adultos (Gordon, 2008).

Todas as músicas foram aprendidas desta forma tendo em conta quando dava o exemplo, a colocação, a precisão das notas, a afinação, articulação, ritmo e expressão inerentes.

Algumas músicas, principalmente as entregues aos primeiros anos, foram acompanhadas de gestos enquanto cantavam as palavras, para facilitar a aprendizagem, porque "...o corpo deve sentir antes que o cérebro possa compreender" (Gordon, 2008).

Numa das músicas o 4º ano construiu um rap, este foi um exercício de criatividade, pois este processo como refere Webster (2002) é um processo dinâmico e acessível a todos no sentido de não depender da "inspiração" como

muitas vezes é associado. Esta criatividade respeitou algumas diretrizes como a pulsação, a métrica do compasso, estrutura e temática.

A aprendizagem instrumental, nos metalofones, foi feita através de todas as crianças do 3º ano e depois foram escolhidas 4 crianças para tocar, tendo em conta fatores como a segurança rítmica e musicalidade.

A nível de código de leitura musical, as primeiras sessões desta fase incluíram uma alusão à escrita rítmica formal através do “jogo do chá”, no entanto e tendo em conta que as crianças não tinham tido qualquer aproximação à leitura formal musical, esta não foi a prioridade a trabalhar, no entanto esta prática foi útil para a compreensão de conceitos formais como *compasso*, *pulsação*, *tempo* e *pausas*.

Neste período foram também desenvolvidas aprendizagens sociais, em termos de trabalho cooperativo e colaboração entre-pares mas também aprendizagens culturais, desde a ligação entre a canção e a região que representa, a reconhecer características geográficas das várias regiões.

2.2.3 3ª Fase - Ensaios gerais

A 3ª fase englobou 3 sessões conjuntas de 2 horas. Nesta fase as crianças puderam cantar as suas músicas para os restantes colegas, bem como acertar posições em cena e articular as canções com os textos falados relativos à ação teatral.

Nesta fase também os ensaios passaram a ser feitos por acompanhamento dos músicos profissionais. Esta mudança foi feita de forma gradual para que as crianças não sentissem uma diferença radical. Numa primeira sessão o guitarrista convidado tocou juntamente com o suporte instrumental em formato CD, da segunda vez já assumiu quase a totalidade dos acompanhamentos, na terceira sessão acompanhou juntamente com o contrabaixista, já com ausência de instrumental e na última sessão juntaram-se mais dois músicos profissionais multi-instrumentistas, nomeadamente no trompete/ cavaquinho/ bandolim e percussão.

Realizei nesta fase do trabalho uma gravação em estúdio com os instrumentais e a minha voz como guia para orientar a prática das crianças fora das sessões de Expressão Musical, já que segundo as professoras titulares as crianças pediam para ensaiar sempre que acabavam as aulas.

Estas gravações foram entregues às professoras titulares em formato CD, cada ano teve um CD com a totalidade das canções na ordem de apresentação para que as crianças se acostumassem a essa ordem.

A ultima sessão foi feita no pátio exterior onde existe um palco, para que a situação da performance fosse o mais parecida possível com o ensaio geral, tendo em conta que não obtivemos autorização para ensaiar previamente no espaço da apresentação.

2.2.4 4ª Fase - Apresentação e Entrevistas

A apresentação foi posterior à sessão de aquecimentos e preparação final. Os aquecimentos foram feitos na escola, de seguida desloquei-me com os músicos para o Centro Cultural de Cascais (local da apresentação) para receber as crianças. Estas foram levadas na carrinha da escola para o local da apresentação em grupos, juntamente com as suas titulares (devido à limitação de lugares do transporte, foram transportados em 3 grupos).

Nesta fase foram desenvolvidas essencialmente aprendizagens relacionadas com a performance pública, a atitude em palco, expressão e interpretação.

Após a apresentação, foram feitas entrevistas às crianças para melhor apurar os resultados deste projeto, tendo em conta o facto de ter sido desenvolvida paralelamente uma investigação. Esta foi também uma oportunidade das crianças desenvolverem uma consciência crítica em relação ao seu contributo ao longo do projeto.

Sendo este um projeto de investigação – ação, foram recolhidos dados sobre as aprendizagens musicais, sociais e culturais desenvolvidas pelas crianças. No próximo capítulo será descrita a metodologia de investigação, os instrumentos de recolha de dados, a análise realizada e a interpretação dos dados recolhidos.

3 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Este projeto de investigação foi articulado com o projeto Educativo “Teatro Musical com Repertório Tradicional Português com Crianças e Músicos Profissionais” e teve como objetivo apurar o potencial educativo do trabalho, do ponto de vista das aprendizagens apreendidas pelas crianças.

O que pretendo verificar com este trabalho de investigação são as aprendizagens musicais, sociais e culturais e a metodologia adoptada é a de Investigação- Ação.

3.1 Metodologia de Investigação

O conceito de Investigação – Ação implica duas ações como o nome indica, a investigação e a ação sobre os resultados da pesquisa. É portanto um processo dinâmico de investigação e tem o objetivo de se estudar determinada situação e melhora-la através da sua ação (Elliot cit. por Afonso, 2005).

Segundo Altrichter, esta metodologia beneficia os professores como investigadores das suas práticas e permite que estes inovem as mesmas através da ação (Altrichter cit. por Afonso, 2005).

3.1.1 Investigação – Ação

O conceito de Investigação – Ação está muito ligado à Escola, por este ser um “... terreno propício a gerar incertezas (...) conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da ação humana...” (Coutinho *et all*, 2009); verifico neste método a necessidade da constante reflexão dos professores em relação às suas práticas, com vista a melhorá-las perante o Universo em que trabalham, ou seja a adequação das suas práticas como forma de “operar ativamente na transformação dessa realidade” (Coutinho cit. por Coutinho *et all*, 2009) faz desta metodologia uma das mais praticadas no Universo Escola.

O professor tem uma posição privilegiada no sentido de poder planificar, agir e consequentemente analisar, observar e avaliar o resultado da sua ação (Schön cit. por Coutinho *et al*, 2009), o professor poderá refletir sobre a sua prática e reorientar as suas práticas futuras.

Num jogo de semântica podemos dizer que o professor enquanto investigador das suas práticas está a desenvolver a “reflexão sobre a reflexão na ação”, um conceito de Schön (cit. por Coutinho *et al*, 2009) que engloba três conceitos: a “atividade reflexiva na ação”, posteriormente a “atividade reflexiva sobre a ação” e por último a “atividade reflexiva sobre a reflexão na ação”, ou seja a primeira verifica-se durante a prática do docente e posteriormente na observação dos resultados; a segunda é já uma reflexão sobre a primeira e a terceira tem já em vista a solução, o aperfeiçoamento ou/e mudança de práticas com vista a melhorar a ação educativa ou como Lesne designa por “modo de trabalho apropriativo” (Lesne cit. por Pacheco, 2013).

Penso que a maior vantagem desta metodologia é a verificação que a teoria enquanto generalista é inadequada perante as especificidades e necessidades particulares dos diferentes meios envolventes.

A utilização desta metodologia visa valorizar o meio em que será posta em prática, investigando-o continuamente num processo dinâmico de Educação e não num processo unilateral.

Acredito que esta Metodologia é necessária para as práticas dos docentes não ficarem fechadas em si próprias e para que mantenham-se dinâmicas, abertas à possibilidade de mudança permanente, na necessidade de adequação e adaptação das práticas ao universo de que dispomos (das crianças).

É mais que uma metodologia, é uma forma de ensino.

3.1.2 Método no Projeto

“ Os Professores aspiram a conhecer e a compreender melhor as ações e o pensamento das crianças, assim como, numa perspetiva mais ampla, tudo o que se associe com a vida das crianças na sala de aula.”

(Máximo-Esteves 2008)

A Investigação – Ação como metodologia prática, colaborativa e crítica (Zuber – Skerritt cit. por Coutinho *et all*, 2009); prática e interventiva (Coutinho cit. por Coutinho *et all*, 2009); cíclica (Cortesão cit. por Coutinho *et all*, 2009) e auto-avaliativa (Coutinho *et all*, 2009) tem 3 fases essenciais: a fase de planeamento ; a fase de ação e a fase de pesquisa de factos sobre os resultados da ação (Lewin cit. por Afonso, 2005).

Complementando esta visão de Lewin com as 7 etapas do procedimento (Quivy,1992): questão de partida; a exploração; a problemática; a construção do modelo de análise; a observação; a análise das informações; as conclusões, iniciarei o processo por apresentar a minha questão de partida.

3.1.3 A questão de Partida

Neste “caminhar para um melhor conhecimento” (Quivy,1992) que é a Investigação – Ação, a necessidade de ter um ponto de partida é determinante para a condução da investigação.

Esta pergunta de partida foi realizada de forma a ser clara, realista e pertinente (Quivy,1992) e neste projeto a minha curiosidade levou-me a querer investigar o seguinte:

Que aprendizagens musicais, culturais e sociais são desenvolvidas pelas crianças num concerto de teatro musical de aproximação à música tradicional portuguesa e em parceria com músicos profissionais?

3.2 Instrumentos de Recolha de Dados

A forma de investigar a problemática referida foi através de uma investigação maioritariamente qualitativa. Esta “ preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005).

Esta investigação qualitativa visou valorizar a subjetividade das relações pedagógicas desenvolvidas (Berger e Luckmann cit. por Afonso, 2005) e a minha subjetividade enquanto investigadora (Kuhn cit. por Afonso, 2005).

Como instrumentos de recolha de dados escolhi: a observação direta ao longo do processo, não estruturada (notas de campo) e observação estruturada (grelhas de observação); gravação em vídeo do concerto (com a devida autorização dos Encarregados de Educação) entrevistas (às crianças em grupos de 3 a 4) e Inquéritos por Questionário (às professoras titulares e a alguns encarregados de educação).

3.2.1 Caraterização dos instrumentos de recolha

3.2.1.1 Observação

“ Pensar mais não é mais do que ver algo visível que nos faz ver algo em que não tínhamos reparado que nos fez ver algo que não é sequer visível.”

(Norman Maclean cit. por Graue e Walsh, 2003)

A Observação poderá ser estruturada ou não estruturada, se bem que a certo ponto toda a observação é estruturada pois toda a investigação tem um ponto de partida, ou seja, esta é orientada e estruturada a partir do objeto da investigação, da questão de partida e dos eixos da análise da investigação (Afonso, 2005).

Embora a observação se apresente como um bom instrumento de recolha de dados, apresenta limitações tais como a falta de rigor, o facto desta poder ser pouco concreta e vaga: “O investigador deve descrever as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações” (Pelto e Pelto cit. por Afonso, 2005).

Segundo Erickson (cit. por Graue e Walsh, 2003) o objetivo da observação deverá ser o de registar as “particularidades concretas” precisamente para evitar que estes registos sejam essencialmente genéricos.

Estas particularidades às quais, muitas vezes, as pessoas não dão importância são a “... única maneira de dar significado ao que as crianças estão a construir nas suas ações diárias no contexto, ou seja, ações situadas num ambiente cultural e nos estados intencionalmente interativos dos participantes” (Bruner cit. por Graue e Walsh 2003).

A presença do investigador pode também condicionar e adulterar a investigação no sentido do seu objeto de estudo agir de forma pouco natural e

apenas como consequência da sua própria presença. Neste sentido o investigador se não estiver consciente, apenas observará o resultado da sua presença. É pois imperativo que o investigador se integre na comunidade da forma mais natural possível, de forma a que a sua presença não afete a sua investigação (Eckert cit. por Afonso, 2005).

No caso específico da investigação – ação, enquanto docente, desempenhei a qualidade de observadora participante, pois a minha ação desencadeou a minha própria investigação, João de Almeida regista este tipo de observação como “participação – observação” que inclui 2 tipos de técnica: a observação introspetiva (“compreender a realidade social através da auto-análise do observador”) e a observação direta do objeto de estudo (Almeida, 1990).

a) Notas de Campo

Entende-se como observação não estruturada as notas de campo manuscritas (consultar Anexo – E), em que registei sempre após as sessões as experiências que observei que a meu ver foram mais significativas, tendo em conta o objeto da investigação.

b) Grelhas de Observação direta

A observação estruturada constitui “... a utilização de grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informação anteriormente pré-codificada, de teor quantitativo ou facilmente quantificável...” (Afonso, 2005).

Utilizei grelhas de observação (consultar Anexo - F) em que registei semanalmente a evolução da apropriação de competências musicais, sociais e culturais específicas.

3.2.1.2 Gravação em vídeo e áudio

A utilização de gravação em vídeo e áudio do concerto permitiu-me visualizar o mesmo quantas vezes o desejei, para uma maior e detalhada análise.

Embora a presença da câmara pudesse ter inibido ou/e feito as crianças agirem de forma propositada e intencional para a mesma, a câmara ficou numa localização discreta, num tripé, as crianças ignoraram-na e agiram naturalmente (Ting cit. por Graue e Walsh, 2003).

3.2.1.3 Entrevista

Esteja atento. Seja paciente. Seja persistente.
(Graue e Walsh, 2003)

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que consiste na interação verbal entre o entrevistador e o respondente e distingue-se entre entrevistas estruturadas, não estruturadas e semi - estruturadas (Afonso, 2005).

O modelo adoptado foi o da entrevista semiestruturada que consiste num modelo de entrevista entre o estruturado (em que o entrevistador segue um guião de perguntas rígido e espera respostas breves dos entrevistados para obter informação quantificável para tratamento estatístico posterior) e o não estruturado (em que a interação se desenvolve à volta de temas sem perguntas específicas e respostas codificadas).

Ou seja, o modelo da entrevista foi o mesmo da não estruturada mas os temas foram mais específicos (Afonso, 2005).

As entrevistas foram realizadas em grupo pois o objetivo era acrescentar um elemento de descontração e aproximar o registo de uma conversa informal. Segundo D'Amato, Baturka e Walsh, esta estratégia permite às crianças uma maior descontração, estas acabam por se ajudar mutuamente nas respostas e vigiam a mentira (D'Amato, Baturka e Walsh cit. por Graue e Walsh, 2003). No entanto “uma mentira também pode ser uma verdade a um nível mais profundo” (Graue e Walsh, 2003).

Tendo em conta a idade das crianças, o meu objetivo não foi o de fazer uma “entrevista típica” (idem) e tive em conta alguns aspetos particulares: a entrevista em grupos de 3 a 4 crianças (registo vídeo); com adereços para manter a atenção, utilizei perguntas hipotéticas; perguntas na terceira pessoa; transformei a entrevista numa conversa informal e procurei a oportunidade e o ambiente certos para a realizar (idem).

Embora tivesse objetivos concretos em relação à pesquisa desenvolvida, pretendi que a criança se expressasse da forma mais genuína possível e para isso avisei desde o início que não existiam respostas certas.

“Utilize qualquer máquina que o auxilie, mas lembre-se sempre de quem manda: não deixe que as máquinas o tornem preguiçoso.”

(Jackson cit. por Graue e Walsh, 2003)

A gravação vídeo da entrevista registou mais do que foi dito, pois registou expressões faciais e nestas muitas vezes encontramos mais informação do que está a ser transmitido oralmente, no entanto como desvantagem temos o facto de ser indiscreto (Graue e Walsh, 2003). Embora atualmente existam câmaras de vídeo de extrema qualidade e de pequenas dimensões, temos sempre de posicionar a câmara de uma forma estratégica para captar os entrevistados, o que pode contribuir para a sua inibição ou atuação.

Bruce Jackson avisa sobre a necessidade do investigador estar sempre concentrado ao entrevistar com recurso a vídeo, pois por vezes por sabermos que fica registado, “desligamo-nos” facilmente do momento e seguindo o conselho de Spradley, os investigadores devem mostrar “constantemente a sua ignorância e o seu interesse no que as pessoas estão a dizer” (Jackson e Spradley cit. por Graue e Walsh, 2003).

Quando fiz as entrevistas, certifiquei-me de que conhecia o material de gravação para evitar distrações e preocupações sobre se a câmara estava ligada ou bem posicionada durante a entrevista. Tal como Sandy Ives descreveu, é importante verificar todo o material antes da entrevista começar para então o investigador poder descontraír para a entrevista (Ives cit. por Graue e Walsh,

2003). Esta verificação foi feita antes das crianças entrarem no espaço da entrevista, para não darem demasiada importância à sua presença.

As vantagens da entrevista centram-se no facto da informação adquirida ser maioritariamente genuína e no facto do entrevistador ter um papel flexível e uma intervenção espontânea caso tenha experiência.

Como desvantagens temos o facto desta flexibilidade poder intimidar os investigadores inexperientes, o facto da análise das entrevistas ser extremamente complexa, da implicação do investigador por vezes sugerir as respostas e da falta de espontaneidade das crianças (Quivy cit. por Raymond e Campenhoudt, 1992).

As entrevistas realizadas às crianças tiveram como objetivo:

- Identificar as diferentes aprendizagens musicais, sociais e culturais adquiridas pelas crianças;

As entrevistas foram realizadas na escola em dois momentos distintos, parte antes do termo do projeto e a entrevista relativa à percepção de palco e experiência de performance foi realizada depois do projeto terminar.

Tendo em conta o contexto teórico, os objetivos e a investigação decorrida foram elaboradas questões a colocar às crianças de acordo com as categorias e subcategorias definidas.

Apresento de seguida um exemplo das tabelas construídas:

Categorias	Subcategorias	Objetivos	Questões
Aprendizagens musicais	<u>Técnicas vocais e corporais</u>	Saber que aprendizagens vocais são desenvolvidas	Que cuidados deves ter antes de cantar? E enquanto cantas?

	<u>Música de conjunto</u>	Saber se foi desenvolvida uma consciência de cantar em grupo	Pensas que foi importante aprender a cantar em conjunto? Porquê?
Aprendizagens sociais	<u>O papel do professor/músico e dos músicos profissionais</u>	Saber se foi valorizado o papel dos profissionais adultos na aprendizagem e no enriquecimento musical	O que acham da participação dos músicos profissionais?
	<u>Aprendizagens entre pares</u>	Saber se a aprendizagem entre pares se verifica	Aprendeste algo com os teus colegas? O quê?
Aprendizagens culturais	<u>Espaço geográfico, cultura e repertório</u>	Saber se foram criados significados entre as regiões trabalhadas, a cultura e o repertório	Falámos nas várias Regiões de Portugal, já estiveste em alguma que não Lisboa?
	<u>Música tradicional</u>	Saber se foi despertado interesse no repertório tradicional	Gostaste das músicas aprendidas? Porquê?

TABELA 1: Organização da entrevista para as Crianças

3.2.1.4 Inquérito por Questionário

Enquanto que as entrevistas se baseiam na interação verbal, os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde por escrito (Afonso, 2005).

Os dados a recolher num inquérito por questionário referem-se a “ factos, opiniões, atitudes, juízos e representações dos respondentes” (Afonso, 2005).

Esta técnica permite recolher dados sobre o que respondente sabe, quer e pensa (Truckman cit. por Afonso, 2005).

As perguntas neste caso, podem ser feitas de forma direta ou indireta tendo em conta o objetivo se tornar mais ou menos óbvio para o respondente ou podemos optar por questões mais gerais ou específicas.

Segundo Tuckman (cit. por Afonso, 2005) existem sete tipos de respostas: de tipo não estruturada (o respondente elabora uma frase/texto como resposta); de tipo curta (o respondente responde com apenas uma palavra/frase); de tipo categórica (quando a resposta implica duas alternativas); de tabela (quando se pretende receber informação do tipo de resposta curta mas com mais detalhes e de modo estruturado); de tipo escala (quando se pretende que o respondente situe a sua resposta num dos níveis de escala preposta); por ordenação (quando o respondente é confrontado com uma lista de preposições sugerindo que este as ordene em função de um critério) e por listagem (perante um universo de afirmações pretende-se que o respondente faça uma escolha como resposta).

A aplicação do questionário pode ser presencial no caso do investigador estar presente (ou alguém que auxilie o entrevistado estar) aquando do preenchimento do mesmo ou o questionário pode ser preenchido autonomamente.

Neste trabalho, os inquéritos por questionários realizados foram destinados às professoras titulares e aos encarregados de educação. Foram realizadas perguntas de carácter geral e específico, o sistema de resposta foi o de tipo não estruturada.

Estes foram enviados e recebidos por via digital às professoras titulares e de seguida apresento um excerto da tabela construída para as professoras titulares.

Categorias	Subcategorias	Objetivos	Questões
Aprendizagens musicais	<u>Técnicas vocais e corporais</u>	Saber que aprendizagens vocais foram denotadas	Observou alguma aprendizagem das crianças relacionada com o Canto?
Aprendizagens sociais	<u>Trabalho em equipa</u>	Saber se o trabalho em grupo foi observado	Denotou uma maior socialização entre pares?
Aprendizagens culturais	<u>Espaço geográfico, cultura e repertório</u>	Saber se foram criados pelas crianças, significados entre as regiões trabalhadas, a cultura e o repertório	Denotou alguma consciência cultural nas crianças? E ligação entre o espaço físico e as músicas estudadas?

TABELA 2: Organização de inquérito por questionário para as Professoras Titulares

Os inquéritos por questionário realizados para os encarregados de educação foram distribuídos pela diretora da escola aos mesmos.

Apresento um excerto da tabela realizada:

Categorias	Subcategorias	Objetivos	Questões
Aprendizagens musicais	<u>Técnicas vocais e corporais</u>	Saber que aprendizagens vocais foram denotadas	Observou alguma aprendizagem das crianças relacionada com o Canto?
Aprendizagens sociais	<u>Partilha e desenvolvimento social e comunitário</u>	Saber se as crianças partilhavam em casa os conhecimentos relacionados com o projeto	Que motivação observou no comportamento das crianças em relação ao projeto em casa?

Aprendizagens culturais	<u>Espaço geográfico,</u> <u>cultura e repertório</u>	Saber se foram criados pelas crianças, significados entre as regiões trabalhadas, a cultura e o repertório	O seu filho/a inquiriu-a/o sobre as Regiões de Portugal? Fez alguma conexão entre espaços que tenha familiares ou já tenha visitado?
-------------------------	--	--	--

TABELA 3: Organização de inquérito por questionário para os Encarregados de Educação

3.3 Análise e tratamento de dados

De modo a compreender os dados recolhidos no trabalho empírico de investigação, procedi a uma análise dos mesmos.

Segundo Bardin a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição o conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 2000). Para Wolcott “o maior problema do investigador principiante não é o de saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve” (Wolcott cit. por Afonso, 2005). Para Natércia Afonso “a avaliação da qualidade dos dados, ou seja, a sua relevância no contexto do design da investigação, centra-se em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade” (Afonso, 2005).

Os dados são avaliados consoante a forma como foram recolhidos sem serem adulterados; pela qualidade e pertinência face ao estudo e pela garantia do grupo representado, por efetivamente ser uma amostra (“grupo de membros selecionados a partir da população”) genuína da população (“conjunto de pessoas, objetos ou eventos, com qualquer característica comum que pode ser objeto de medição”) que constitui o objeto de estudo (idem).

Wolcott refere que existem três conceitos base para orientar os dados recolhidos: a descrição, a análise e a interpretação.

A grande desvantagem centra-se na interpretação com a possibilidade do investigador atribuir outros significados e recorrer à especulação perante os dados recolhidos (Wolcott cit. por Afonso, 2005).

No caso das grelhas de observação, estas serão analisadas de um ponto de vista quantitativo em estatística descritiva, embora esta “...apresentação diversificada dos dados não pode substituir a reflexão teórica prévia...” como defende Quivy (1992). A informação deve ser disposta de forma precisa e clara em forma gráfica.

O meu objetivo com esta escolha é distanciar-me das minhas “interpretações pessoais e espontâneas” (idem).

A grande limitação da estatística reside nos factos de nem tudo ser mensurável, e da estatística só conseguir descrever e não explicar as relações nela contidas, esta está limitada à interpretação do investigador (idem).

A informação qualitativa consiste num “... processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” como defende Natércia Afonso (2005).

Os dados deverão ser interpretados e dar origem ao “texto científico”, este constitui uma “construção interpretativa singular” resultante entre a experiência e o meu olhar enquanto investigadora (idem).

Tendo em conta os conceitos de Wolcott (descrição, análise e interpretação), na construção interpretativa, Anselm Strauss e Juliet Corbin sugerem as seguintes fases: a descrição (“...uso das palavras para produzir uma imagem mental de um evento, de um aspeto de um cenário, de uma situação, de uma experiência, de uma emoção ou de uma sensação”), a estruturação conceptual [“... a organização dos dados em categorias específicas (...) de acordo com as suas propriedades e dimensões, usando a descrição para elucidar estas categorias”] e teorização [“...produção e intuição de conceitos e sua formulação num esquema lógico, sistemático e explicativo (...); consideração das implicações desse esquema; organização de trabalho empírico para testar essas implicações e o confronto entre os esquemas conceptuais que vão sendo elaborados e os novos dados que vão sendo recolhidos, com o objetivo de consolidar a teoria em construção.”] (Wolcott, Strauss e Corbin cit. por Afonso, 2005).

Catherine Marshall e Gretchen Rossman por outro lado identificam 6 fases na análise do conteúdo: a organização dos dados; a produção de categorias; temas e padrões; a codificação dos dados; a testagem das interpretações que vão emergindo; a busca de explicações alternativas e a produção do texto final (Marshall e Rossman cit. por Afonso, 2005).

A análise neste projeto foi realizada de forma qualitativa no caso das entrevistas, inquéritos por questionário e notas de campo e de forma quantitativa no caso das grelhas de observação.

3.3.1 Identificação

Concluída a recolha de dados, o processo de identificação foi o seguinte:

- Notas de Campo : NC + Dia + mês
- Entrevista vídeo : E + Ano do Ciclo + Grupo + Identificação de Aluno
- Inquérito por Questionário:
 - Professoras Titulares: IQ + P + Ano que lecciona
 - Encarregados de Educação : IQ+ EE

3.3.2 Transcrição

A transcrição das entrevistas é fundamental para a análise dos dados, esta é uma forma de converter a informação obtida nas entrevistas realizadas em vídeo. Foi realizada de forma a manter a linguagem original para que a ideia se mantivesse o mais fiel possível.

3.3.3 Análise das entrevistas, inquéritos e notas de campo

Foram realizadas 12 entrevistas às crianças, 14 notas de campo, 4 inquéritos por questionário para as 4 professoras titulares e obtidos apenas 2 inquéritos por questionário dos encarregados de educação.

O quadro que apresento de seguida apresenta a categorização e triangulação de dados em que encontrei sentidos de resposta:

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
Aprendizagens musicais	<u>Técnicas vocais e corporais</u>	É desenvolvida uma consciência de postura corporal e técnica vocal.	<p>“O 3º ano é especialmente cuidadoso; assumem sempre uma boa postura assim que entram no ginásio.” (NC8-10)</p> <p>“... Eu sei fazer a coisa do ar e bem” (E1-B,A5)</p> <p>“Segurar as notas mais altas em vez de levantar a cabeça, baixar a cabeça” (E2-A,A2)</p> <p>“As crianças sentiam necessidade de fazer o aquecimento vocal, antes de começarem a cantar. Penso que foi a aprendizagem mais importante. Também é de salientar que o 1º ano aprendeu que cantar mais alto não é gritar, o que muitas vezes é difícil de ensinar às crianças.” (IQP1)</p> <p>“ (Observei aprendizagem das crianças relacionadas com o canto” sim, sem dúvida. Mais afinados” (IQEE1)</p>
	<u>Conceitos e vocabulário</u>	São apropriados e declarados conceitos e termos musicais.	<p>“Aquecendo bem a voz, treinando, com postura” (E4-B,A3)</p> <p>“Sim, gostamos da letra e do ritmo” (E3-D, A2, A3)</p>
	<u>Repertório</u>	É declarada a aprendizagem de canções novas.	<p>“ (O que mais gostei foi) de aprender novas músicas ... canta-las” (E4-B,A4)</p> <p>“Aprenderam músicas do nosso património” (IQP4)</p>

			<p>“Aprenderam (...) “novas” músicas sobre Portugal e os nossos costumes”. (IQEE1)</p> <p>“As crianças estão a aprender rapidamente as canções.” (NC22-10)</p>
	<u>Expressão</u>	São apropriadas noções de dinâmica e expressão musical.	<p>“Eu gostei mais do <i>Vai-te embora passarinho</i> porque gosto mais de canções de embalar” (E3-A, A2)</p> <p>“O 1º e 2º ano lembram-se melhor das palavras das músicas quando recorro aos gestos.” (NC22-10)</p>
	<u>Música de conjunto</u>	É desenvolvida uma consciência de cantar em grupo.	<p>“Em conjunto (é melhor) porque sentimo-nos mais confortáveis” (E2-A,A2)</p> <p>“Observei e notou-se um esforço e evolução no canto individual e em grupo”. (IQP4)</p> <p>“Aprenderam a trabalhar em grupo” (IQEE1)</p> <p>“Os rapazes do 2.º ano mostram-se menos inibidos a cantar por serem mais” (NC8-10)</p>
Aprendizagens sociais	<u>Trabalho em equipa</u>	O trabalho em grupo é valorizado no sentido de melhorar os resultados	<p>“Em conjunto (...) temos menos vergonha” (E3-B, A3)</p> <p>“Sobretudo, aprenderam a respeitar-se e a ouvir” (IQP1)</p> <p>“O Toni vai escolher um amigo para tocar com ele e assim fica mais animado e menos envergonhado.” (NC26-11)</p> <p>“O 4ºano construiu um Rap e decidiu em grupo quem havia de o interpretar.”</p>

			(NC15-10)
	<u>Aprendizagens entre pares</u>	A aprendizagem entre pares verifica-se, na maior parte das vezes, na correção do erro.	<p>“Sim às vezes algum colega está a dançar para o lado errado e nós ajudamos” (E3-A, A3)</p> <p>“As meninas do 3º ano estão a ajudar a Benedita que vai interpretar a bruxa no teatro, ajudando-a nos intervalos a memorizar o guião.” (NC3-12)</p> <p>“Foi engraçado vê-los a ensinar aos meninos do pré-escolar as músicas que aprenderam”. (IQP2)</p>
	<u>O papel do professor/músico e dos músicos profissionais</u>	É valorizado o papel dos profissionais adultos na aprendizagem e no enriquecimento musical	<p>“Sim, foi melhor (tocar com os músicos) que com os instrumentais pois dão-nos mais confiança” (E3-D,A2)</p> <p>“A tia ¹é muito boa a cantar e gostei muito do que a tia fez no espetáculo” (E4C-A1)</p> <p>“As crianças criaram empatia imediata com o Vitor, fazem perguntas e declaram que preferem cantar com a guitarra do que com o instrumental.” (NC26-11)</p> <p>“E a Tia Joana ajudou me também no movimento.” (E4-B,A1)</p> <p>“Foi muito divertido e tive muito prazer de estar no palco com uma cantora.” (E2-C,A1)</p> <p>“As professoras titulares pareciam muito nervosas mas ajudaram as crianças a</p>

¹Na Escolinha Tia Ló, os alunos tratam as/os professoras por “tias/os”. É uma tradição desde a fundação da escola como forma de manter a proximidade e familiaridade entre as crianças, docentes e auxiliares da ação Educativa, proporcionando desta forma igualdade no tratamento entre as crianças e os adultos da escola, sejam docentes ou auxiliares.

			seguir o guião e fazer as falas fora de cena, a entrarem e sentarem em cena, a fazer as entradas dos kazoos (prof. Do 2º ano) e cantaram com as crianças as músicas.” (NC16-12)
	<u>Partilha e desenvolvimento social e comunitário</u>	É referida a reação de elementos da comunidade ao projeto desenvolvido.	<p>“... A minha mãe conhecia a de Lisboa” (E2-A,A4)</p> <p>“A mãe de um aluno diz-me que já canta o refrão no carro” (NC8-10)</p> <p>“O Toni (2º ano) revela que procurou as músicas no YouTube para mostrar aos pais.” (NC19-11)</p>
Aprendizagens culturais	<u>Espaço geográfico, cultura e repertório</u>	São criados significados entre as regiões trabalhadas, a cultura e o repertório	<p>“Sim (apercebi-me de ligação entre a música e a Região) no <i>mira-me Miguel</i> e no <i>Rema Rema</i>” (E3-D, A1, A2)</p> <p>“O <i>Manjerico</i> era do centro pois lá há mais manjericos” (E3-C, A2)</p> <p>“Sim porque a do Norte por exemplo fala nas roupas quentes pois lá faz frio” (E4-A,A2)</p> <p>“... Com estas músicas aprendi de onde vinha” (E3-B, A2)</p> <p>“As crianças perceberam que há culturas diferentes de acordo com espaço físico; norte, sul, regiões autónomas ...” (IQP4)</p>
	<u>Música tradicional</u>	É demonstrado interesse no repertório tradicional.	<p>“Sim (gostei destas músicas) porque as (músicas) que oiço normalmente não são da minha língua” (E2-A,A5)</p> <p>“As crianças cantavam as canções nas suas brincadeiras e quando lhes era pedido que escolhessem uma música para cantar em sala de aula, também</p>

			<p>escolhiam as músicas do musical.” (IQP2)</p> <p>“Os alunos estavam interessados em saber mais canções do país.” (IQP4)</p> <p>“Hoje quando cheguei à escola vi os meninos a brincarem no recreio e assim que me viram começaram a cantar e a dançar o “Mira-me Miguel”. ” (NC29-10)</p>
--	--	--	--

TABELA 4 : Categorização e triangulação dos dados

3.3.4 Análise Estatística das Grelhas de Observação

Foram realizadas 52 grelhas de observação para a totalidade das turmas. Entre a 2ª semana e a 13ª semana preenchi para cada um dos anos, uma grelha de observação em que avaliei a evolução das aprendizagens com base na observação em sala de aula.

Nas grelhas de observação, avaliei as categorias investigadas, nomeadamente a nível da aquisição de competências musicais, sociais e culturais. Tendo em conta a investigação e a discussão teórica atrás mencionada, foram destacadas algumas subcategorias a avaliar como representantes das categorias principais.

A avaliar nas competências musicais tive presente os parâmetros de “Afinação”; “Ritmo”; “Técnica instrumental” (apenas verificada no 3º ano – grupo que tocou metalofones); e “Técnica vocal”. Em termos de competências sociais elegi os conceitos de “inter-ajuda”; “Respeito”; “Responsabilidade” e “Colaboração”. Para representar a aquisição de competências culturais, avaliei as seguintes faculdades: “Reconhecimento de Região” ; “Valorização de repertório” e “Saber Transversal”.

Estes parâmetros foram elegidos por tê-los considerado como facilmente “observáveis” e também por reconhece-los como pontos chave para o sucesso do projeto.

A avaliação foi realizada com a atribuição de uma classificação para cada aluno de cada grupo.

As classificações corresponderam a cada uma das subcategorias acima descritas:

- a classificação 1, representou “Não adquiriu a Competência”
- a classificação 2, representou “Adquiriu a Competência”
- a classificação 3, representou “Adquiriu muito bem a Competência”

Para melhor analisar as grelhas de observação foram realizados gráficos a partir da conjugação dos resultados a ser apresentados no capítulo seguinte.

3.4 Apresentação e Interpretação dos Resultados

Após a análise e tratamento de dados, apresento agora os resultados, tendo em conta os objetivos delineados nas categorias e subcategorias investigadas.

Irei interpretar os dados recolhidos de forma triangulada (cruzando os dados das notas de campo com os dados das entrevistas, dos inquéritos por questionário e das grelhas de observação).

3.4.1 Aprendizagens Musicais

Como resultados nesta categoria considero que no âmbito da técnica vocal, foi desenvolvida uma consciência de postura corporal e técnica vocal, como é possível confirmar com os depoimentos prestados em entrevista : “Aprendi que devemos cantar com as costas direitas” (E4-A,A4); e “Eu aprendi a melhorar a postura “ (E3-C,A3).

Mas também com as minhas observações feitas em notas de campo: “O 3º ano é especialmente cuidadoso; assumem sempre uma boa postura assim que entram no ginásio.” (NC8-10)

Sobre respiração em entrevista obtive as seguintes confirmações: “Aprendi que temos de fazer uma respiração diferente da que fazemos habitualmente para cantar” (E3-C,A4) e “... Eu sei fazer a coisa do ar e bem” (E1-B,A5). Através destes relatos concluo que existe uma consciência dos requisitos posturais e de respiração, anteriores à prática vocal.

Sobre técnica vocal foi apreendida a necessidade de aquecimentos como relatado por uma criança : “Eu aprendi que para cantar bem temos de aquecer” (E3-C,A1), testemunhado por uma professora titular: “As crianças aprenderam a aquecer a

voz” (IQP2) e verificado por mim em notas de campo: “As crianças demonstram aquisição de consciência técnica no aquecimento da voz” (NC10-12)

Também foi verificada uma consciência de colocação de voz e apoio como mencionado em entrevista: “(devemos) segurar as notas mais altas em vez de levantar a cabeça, baixar a cabeça” (E2-A,A2) bem como aprendizagens relacionadas com afinação e volume como descrito em Inquérito por Questionário: Também é de salientar que o 1º ano aprendeu que cantar mais alto não é gritar, o que muitas vezes é difícil de ensinar às crianças.” (IQP1) e “ (Observei aprendizagem das crianças relacionadas com o canto” sim, sem dúvida. Mais afinados” (IQEE1).

Na subcategoria Conceitos e Vocabulário, foram apropriados e declarados alguns conceitos e termos musicais.

Como explica uma criança em entrevista : “**Articulei** bem as palavras” (E3-B, A3) e ainda outra declara “**Aquecendo** bem a voz, treinando, com **postura**” (E4-B,A3).

Em relação ao Repertório foi declarada a aprendizagem de canções novas, como refere uma criança em entrevista: “ (O que mais gostei foi) de aprender novas músicas ... cantá-las” (E4-B,A4), uma professora titular conferiu “Aprenderam músicas do nosso património” (IQP4) assim como um encarregado de educação declarou em questionário “Aprenderam (...) “novas” músicas sobre Portugal e os nossos costumes” (IQEE1).

No que respeita à Expressão foram apropriadas noções de dinâmica e expressão musical. Em entrevista uma criança declarou “Eu gostei mais do *Vai-te embora passarinho* porque gosto mais de canções de embalar” (E3-A, A2) e outra mencionou “Sim, quando estamos a cantar mais alto ao ritmo da música ...” (E3-C,A1) fazendo referência à dinâmica ainda diferenciam o acompanhamento, como declarado por uma criança em entrevista: “As músicas ficam mais suaves com a guitarra do que com o rádio” (E3-B, A3).

A última subcategoria das Aprendizagens Musicais refere-se à música de conjunto. Neste âmbito confere-se que foi desenvolvida uma consciência de cantar em grupo.

Em entrevista as crianças declararam : “Em conjunto (é melhor) pois sentimos alegria e menos vergonha” (E1-A,A1); “Temos uma voz melhor todos juntos e em grupo conseguimos fazer melhor” (E3-A, A3, A4). Um encarregado de educação

também fez referência ao canto em conjunto no seu questionário : “Aprenderam a trabalhar em grupo” (IQEE1) e uma professora titular referiu : “Observei e notou-se um esforço e evolução no canto individual e em grupo” (IQP4).

Irei de seguida apresentar os gráficos resultantes dos dados estatísticos (grelhas de observação) recolhidos. Nas grelhas de observação apenas algumas subcategorias foram observadas: técnica vocal (à qual está associada uma série de conceitos, tais como postura, respiração, colocação, apoio e expressão); afinação e ritmo durante a interpretação das músicas.

No eixo horizontal está a indicação das sessões, no eixo vertical as classificações e as linhas coloridas demonstram a evolução da aquisição das faculdades descritas em legenda.

Verifiquei a seguinte evolução de competências musicais nas crianças do 1º ano:

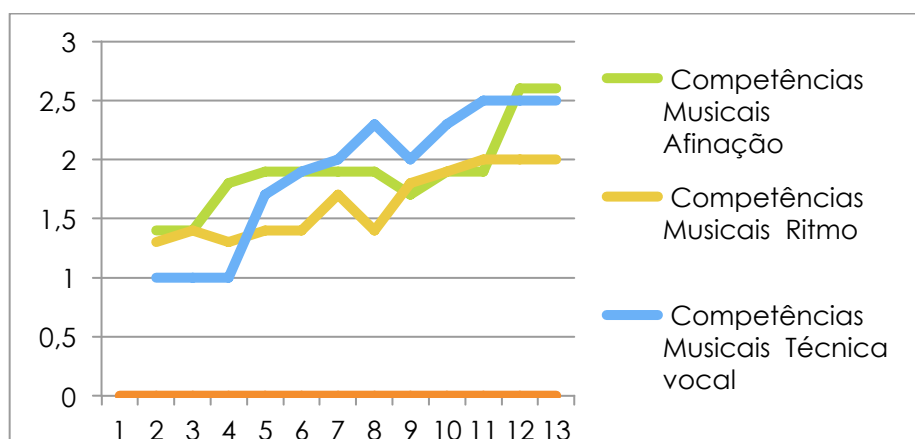


Gráfico 1: Aprendizagens Musicais do 1º ano

Em termos de técnica vocal verifica-se que entre a 3ª e 4ª sessão houve uma evolução significativa. Durante algumas semanas a evolução estabilizou seguindo-se por uma descida, esta descida coincidiu com a passagem dos ensaios de grupo para ensaios gerais, o que se pode justificar com uma maior inibição perante os colegas. Rapidamente voltou-se a verificar uma subida até a classificação média de 2,5, sendo que se manteve estável até o final do projeto.

Em termos de ritmo e afinação houve uma clara evolução de competências no entanto verifico descidas relacionadas com a ausência de alguns alunos.

Verifiquei a seguinte evolução de competências nas crianças do 2º ano:

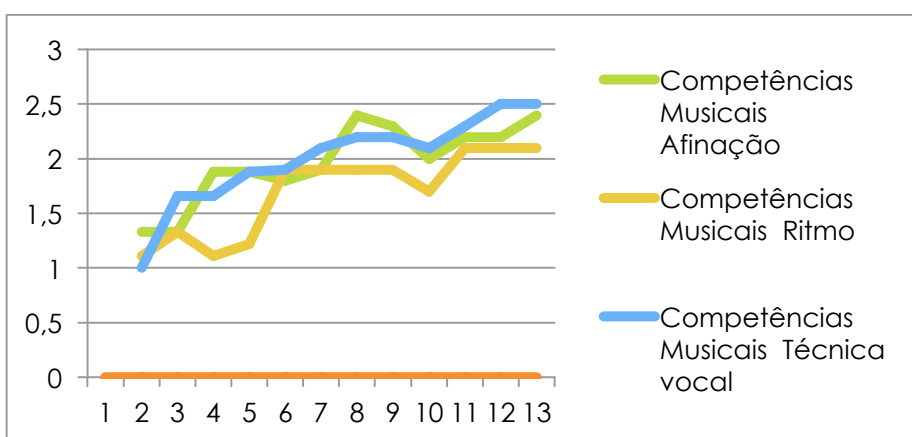


Gráfico 2: Aprendizagens Musicais do 2º ano

O 2º ano teve uma evolução estável da técnica vocal, é possível observar uma pequena descida na 10ª sessão o que pode estar relacionado com o facto dos ensaios passarem a ser gerais (com todos os grupos).

Em termos de afinação verifico uma subida acentuada entre a 7ª e a 8ª sessão o que está relacionado com a solidificação de conhecimentos relacionados com o repertório, o que por sua vez desencadeia uma maior confiança na interpretação que neste caso conduziu a um acréscimo de afinação.

Ritmicamente foram um grupo instável, se bem que a linha é ascendente, o que simboliza uma evolução

Nas crianças do 3º ano foi observada a seguinte evolução de aquisição de competências:

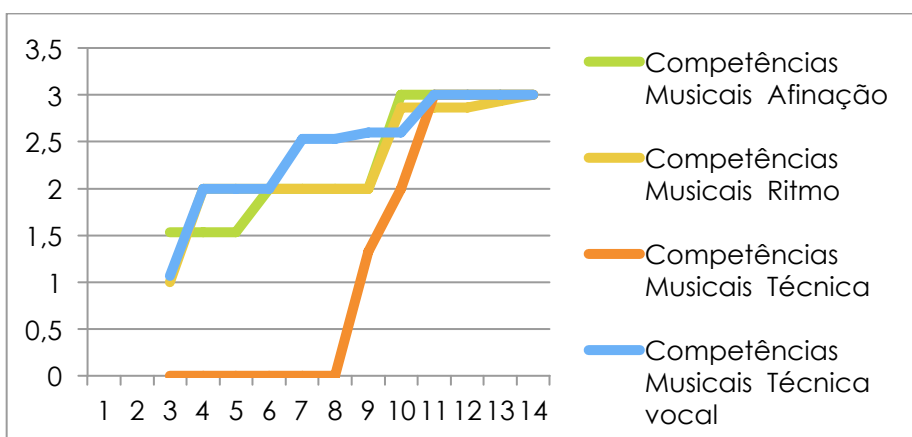


Gráfico 3: Aprendizagens Musicais do 3º ano

O 3º ano registou subidas significativas em todas as subcategorias observadas. Registou ainda estabilizações mas nenhuma descida. De salientar que neste grupo também foram verificadas as competências instrumentais a partir da 8ª sessão, tendo em conta que alguns elementos tocaram metalofones a partir desta sessão.

No 4º ano estes foram os resultados:

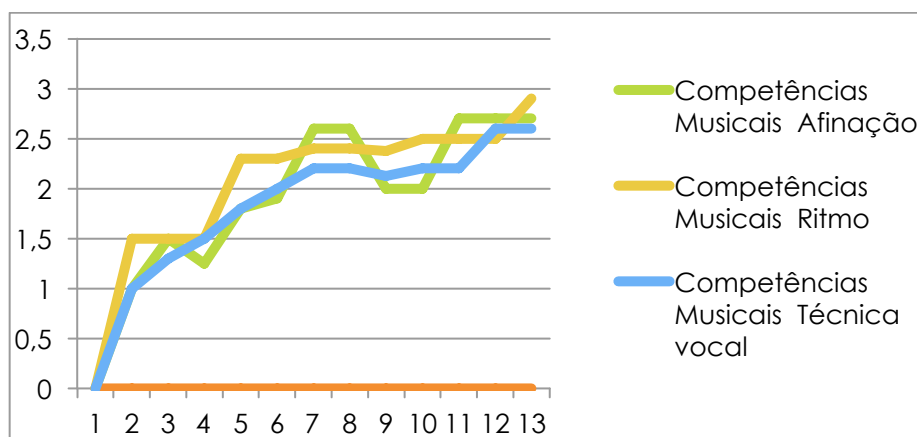


Gráfico 4: Aprendizagens Musicais do 4º ano

Ritmicamente foi um grupo de evolução estável, sem registo de nenhuma quebra. Em termos de afinação registam uma quebra na 3ª sessão e na 8ª sessão. A primeira está justificada pela ausência de alguns elementos do grupo, na segunda situação coincide com a alternância dos ensaios de grupo para os ensaios gerais, este pode ter sido o factor desencadeador desta descida. Em termos de técnica vocal, foi um grupo que evoluiu imenso, com uma ligeira quebra na 7ª sessão possivelmente relacionada com a aprendizagem da nova canção.

3.4.2 Aprendizagens Sociais

Em termos de aprendizagens sociais, verificou-se que o trabalho em equipa foi valorizado no sentido de melhorar os resultados.

Como confirmam as crianças em entrevista: “Em conjunto (...) temos menos vergonha” (E3-B, A3); “Aprendemos a respeitar os outros” (E4-B,A1); “...se fosse só uma turma a cantar não se ouvia” (E3-C,A4). Também através dos questionários realizados é possível verificar esta aprendizagem: “Sobretudo,

aprenderam a respeitar-se e a ouvir” (IQP1); “As crianças (...) desenvolveram o espírito de entreajuda de um trabalho em equipa”. (IQP2); “Aprenderam a trabalhar em grupo e a respeitar a sua vez”. (IQP4). Verifiquei que esta aprendizagem iria melhorar o produto final: “O Toni vai escolher um amigo para tocar com ele e assim fica mais animado e menos envergonhado” (NC26-11).

As aprendizagens entre pares verificou-se na maior parte das vezes, na correção do erro: “Sim às vezes algum colega está a dançar para o lado errado e nós ajudamos” (E3-A, A3); “... Nós ajudámos o Toni a cantar porque não percebe Português e às vezes eu estava a cantar na parte das raparigas e alguém me dizia e eu parava” (E4-A,A1, A3); “Durante os ensaios gostavam de olhar umas para as outras e mostrar que eram capazes de cantar e fazer as expressões que a Tia Vânia ensinava. Mostraram-se amigas e corrigiam-se entre si” (IQP1).

A aprendizagem entre pares também foi detectável a nível da aprendizagem do repertório: “Foi engraçado vê-los a ensinar aos meninos do pré-escolar as músicas que aprenderam” (IQP2); “As meninas do 3º ano já conhecem as músicas dos outros anos (aprenderam no recreio)” (NC26-11).

Em relação ao papel do professor/músico e ao papel dos músicos profissionais neste projeto, foi valorizado o papel dos profissionais adultos na aprendizagem e no enriquecimento musical: “Sim, foi melhor (tocar com os músicos) que com os instrumentais pois dão-nos mais confiança” (E3-D,A2); “E a Tia Joana ajudou me também no movimento.” (E4-B,A1); “A tia é muito boa a cantar e nunca tinha visto alguém a cantar assim” (E4-C, A1).

Nas minhas notas de campo também registei esta valorização: “As crianças criaram empatia imediata com o Vítor, fazem perguntas e declaram que preferem cantar com a guitarra do que com o instrumental.” (NC26-11).

No âmbito da partilha e desenvolvimento social e comunitário, é referida a reação de elementos da comunidade ao projeto educativo: “A minha mãe conhecia a lanchinha” (E2-A,A2); O Toni (2º ano) revela que procurou as músicas no YouTube para mostrar aos pais.” (NC19-11).

Em relação às grelhas de observação foram avaliadas as seguintes subcategorias: “Inter-ajuda”; “Respeito”; “Responsabilidade” e “Colaboração”.

Os resultados em forma gráfica relativos às competências sociais desenvolvidas pelas crianças do 1º ano são os seguintes:

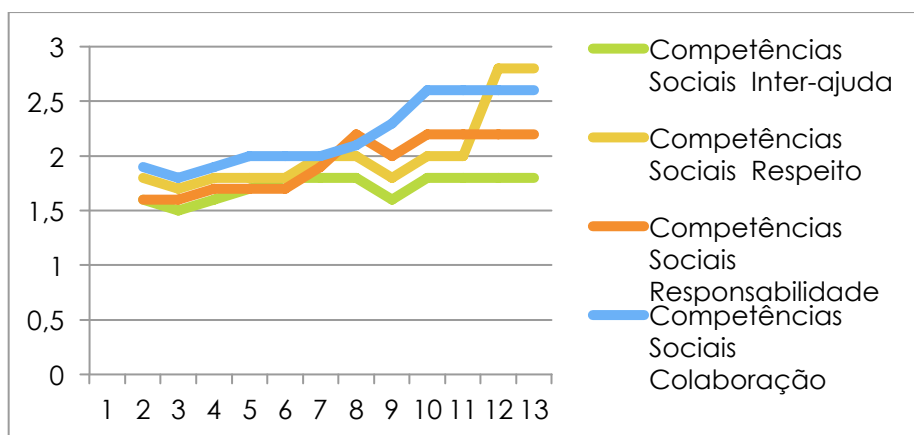


Gráfico 5: Aprendizagens Sociais do 1º ano

A colaboração foi uma competência que as crianças desenvolveram de forma gradual e que estabilizou nas ultimas sessões numa média quase máxima.

Em relação às restantes três competências: Inter-ajuda; Respeito e Responsabilidade, estas já começaram num nível bastante alto mas sofreram uma quebra paralela na 9ª sessão, este facto está relacionado com as crianças se encontrarem particularmente desconcentradas nesta sessão, possivelmente devido a ter sido uma sessão especialmente dedicada à audição e aprendizagem das canções dos outros grupos.

O 2º ano apresenta a seguinte evolução de competências sociais:

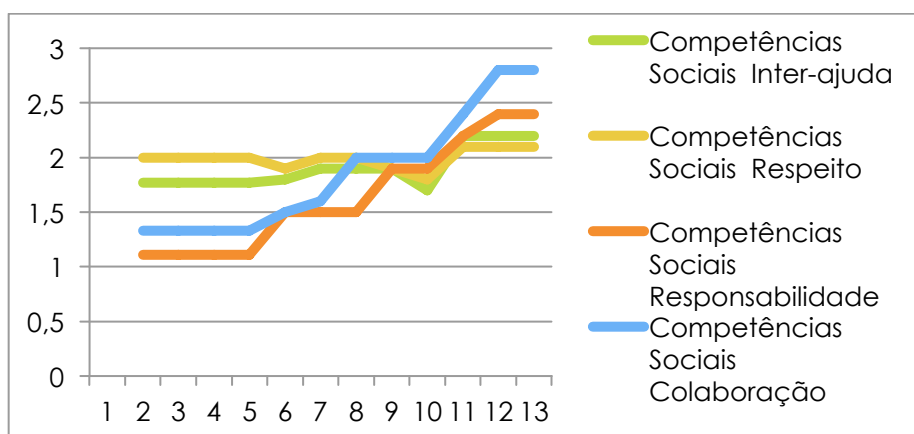


Gráfico 6: Aprendizagens Sociais do 2º ano

A responsabilidade e a colaboração foram as competências que demonstraram uma maior variação em termos de crescimento, por outro lado o

respeito e a inter-ajuda foram competências muito estáveis, sofrendo uma queda na 10ª sessão.

Esta queda é justificada por ter sido uma sessão mais dinâmica, em que juntei os grupos, o que criou alguma instabilidade no comportamento regular das crianças.

Na 11ª sessão verifico um aumento no que concerne ao respeito e interajuda, um aumento significativo em relação à responsabilidade, e um aumento considerável em relação à colaboração verificada.

As competências sociais do 3º ano por sua vez são representadas da seguinte forma:

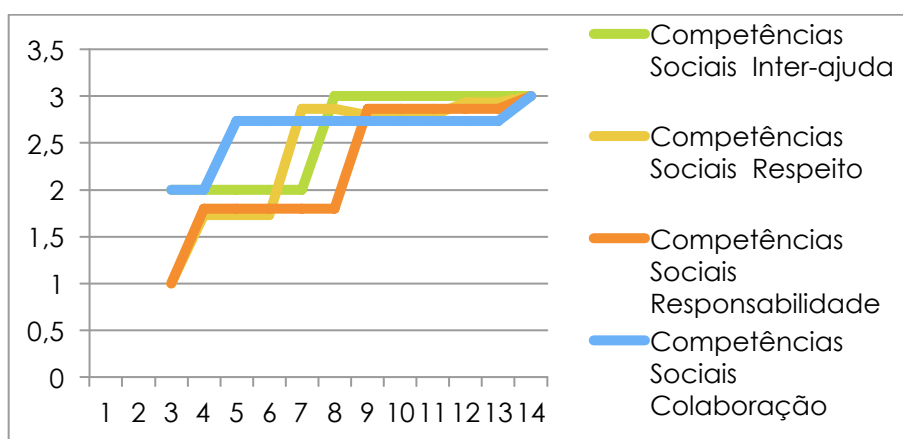


Gráfico 7: Aprendizagens Sociais do 3º ano

O 3º ano não apresenta quaisquer quebras, apenas evoluções expressivas e consolidações em relação às competências avaliadas.

Foram especialmente colaborativos e responsáveis a partir da 4ª sessão do projeto. Sendo que a responsabilidade subiu a partir da 8ª sessão.

A inter-ajuda e respeito sofreram uma subida considerável a partir da 6ª e 7ª sessão.

Estas ascensões de competências verificadas ao longo do projeto devem-se ao facto das crianças ganharem uma maior consciência da projeção e dimensão do projeto.

Os resultados do 4º ano relativos às competências sociais foram:

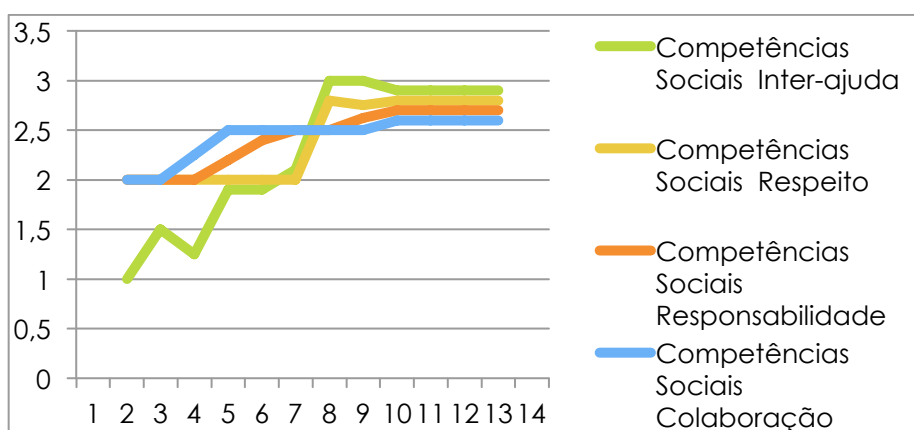


Gráfico 8: Aprendizagens Sociais do 4º ano

A competência mais desenvolvida pelo 4º ano foi a da inter-ajuda. Houve algumas resistências na fase inicial do projeto quanto às separações de género criados dentro do grupo (raparigas – rapazes). Surgiu alguma tensão no início do projeto até em relação aos lugares onde se sentavam mas a partir da 7ª sessão já começaram a interagir de forma mais “normal”.

As restantes competências registam aumentos paralelos em termos evolutivos.

3.4.3 Aprendizagens Culturais

Em termos de aprendizagens culturais criei duas subcategorias. Na primeira sobre o espaço geográfico, cultura e repertório, observei que as crianças adquiriram a capacidade de criar significados entre as regiões das canções trabalhadas, a cultura e o repertório. Como verificado nos depoimentos seguintes: “Sim, no *Mira-me Miguel* vi logo que era do Norte por causa dos tecidos” (E3-C, A4); “O *Manjerico* era do centro pois lá há mais manjericos” (E3-C, A2) ; “Sim, porque se formos a outro distrito e cantarmos a música dessa região as pessoas vão reconhecer e ficar contentes” (E3-C, A4).

Num inquérito por questionário, uma professora titular escreveu a este respeito: “... conseguiram identificar alguns costumes do nosso país. Em relação ao espaço físico e às músicas estudadas, a noção com que eles ficaram é a de que Portugal está dividido “em partes”, que “têm nomes”, dos quais as pessoas falam a mesma língua mas têm tradições diferentes e que a música que cantam/ouvem, é diferente, consoante os seus costumes”. (IQP1).

A segunda subcategoria é relativa à música tradicional, efetivamente é demonstrado interesse no repertório tradicional: “Sim (gostei destas músicas) porque são diferentes das que oiço normalmente.” (E2-B,A1); “Gosto mais destas músicas porque são tradicionais” (E4-A, A2); “As crianças cantavam as canções nas suas brincadeiras e quando lhes era pedido que escolhessem uma música para cantar em sala de aula, também escolhiam as músicas do musical” (IQP2).

Em relação aos resultados da análise estatísticas das grelhas de observação relativas à aquisição de competências culturais, avaliei as seguintes faculdades: “Reconhecimento de região” ; “Valorização de repertório” e “Saber Transversal”.

O gráfico do 1º ano representativo das competências mencionadas é o seguinte:

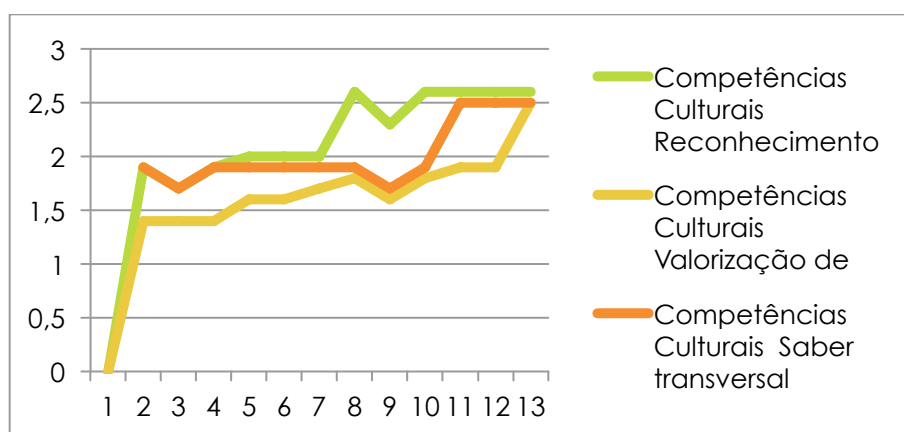


Gráfico 9: Aprendizagens Culturais do 1º ano

Tanto a linha representativa do Reconhecimento da Região como a linha da Valorização do repertório sofreram evoluções significativas, em relação ao saber transversal, relativo à capacidade das crianças ligarem matérias do saber (a língua Portuguesa, o estudo do meio, expressões artísticas e físicas) as crianças apresentaram desde a primeira sessão essa capacidade, sofrendo uma quebra na 9ª sessão. Quebra essa comum a todos os pontos avaliados, devido ao foco dessa aula ter sido exclusivamente musical.

Apresento agora os resultados estatísticos do grupo do 2º ano:

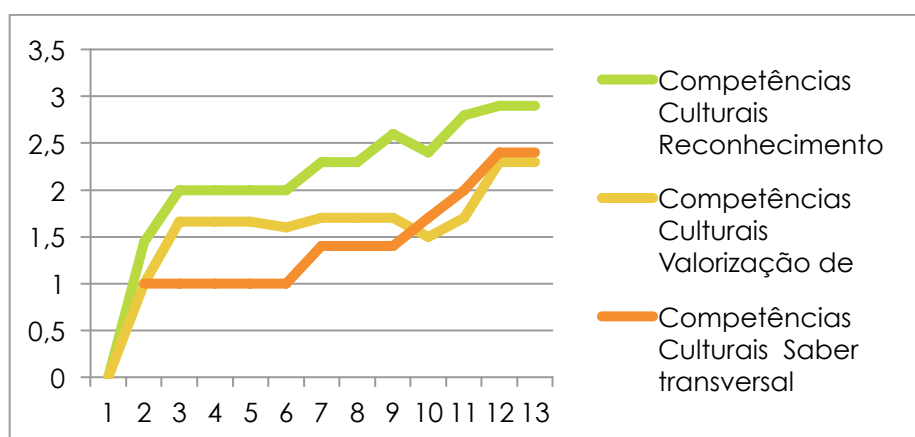


Gráfico 10: Aprendizagens Culturais do 2º ano

São visíveis as evoluções significativas no âmbito do Reconhecimento das regiões assim como na Valorização do Repertório. Sobre a transversalidade e à semelhança do 1º ano, as crianças demonstraram desde cedo uma grande capacidade de relacionar matérias de saber.

Em relação às aprendizagens culturais verificadas pelas crianças do 3º ano, apresento o seguinte gráfico:

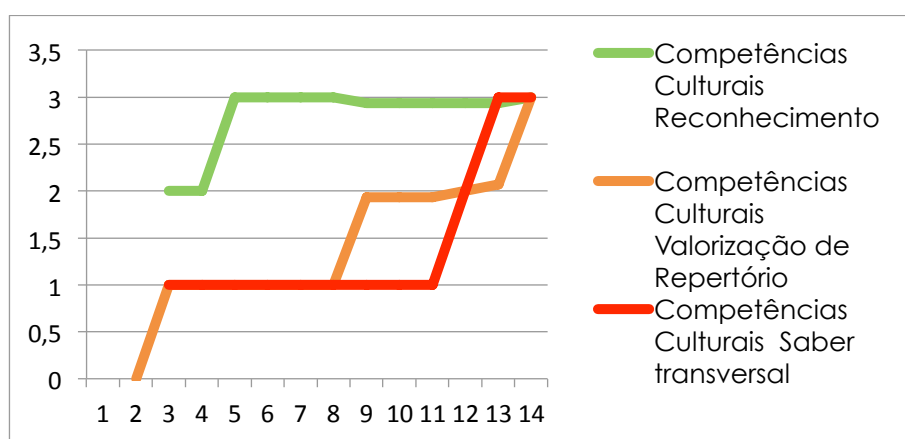


Gráfico 11: Aprendizagens Culturais do 3º ano

Com base neste gráfico verifico que as crianças já tinham a capacidade de Reconhecimento da região desde o início do projeto, no entanto este evoluiu após a 5ª sessão, altura em que já tinham aprendido 2 das 3 canções e que começaram a criar mais afinidade com o repertório, valorizando-o e ganhando um maior interesse no projeto.

A transversalidade evoluiu nas últimas sessões por se começarem a ligar conceitos e funcionalidades dentro do projeto para a apresentação final.

Por último apresento o gráfico relativo à análise estatística das competências culturais adquiridas pelas crianças do 4º ano:

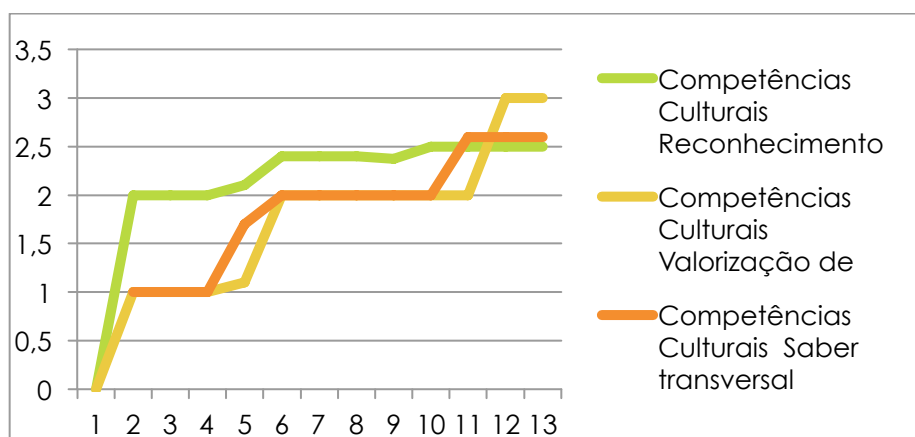


Gráfico 12: Aprendizagens Culturais do 4º ano

O 4º ano teve uma evolução significativa em todas as categorias avaliadas, não apresenta quaisquer quebras.

4 – CONCLUSÕES

Tendo em conta o que foi realizado no Projeto Educativo e a Investigação decorrente, é importante elaborar uma análise reflexiva sobre o trabalho realizado e com os resultados desenvolver conclusões.

4.1 Considerações finais

Este projeto pretendeu verificar as aprendizagens Musicais, Sociais e Culturais. Neste contexto concluo que, em termos de aprendizagens musicais, as crianças desenvolvem técnicas vocais, não só através da aprendizagem do repertório, mas também com hábitos regulares de exercícios vocais e corporais.

A utilização dos vocalizos serve, não só como um aquecimento, mas como um exercício de concentração, como uma oportunidade das crianças ouvirem a sua voz e a dos outros.

É uma preparação física para a atividade técnica do canto incluindo a normalização da respiração, a articulação e a unificação do som das vogais, sendo também uma forma da criança treinar a audição melódica e harmonicamente.

Também constitui uma ponte para a aprendizagem do repertório (Robinson, Althouse, 1995).

Todos os elementos musicais do projeto (mesmo os instrumentais) foram inicialmente experienciados através da voz, pois como Kodály defende, acredito que a prática vocal é a melhor forma de conhecer elementos musicais (Kodály cit. por Crestana, 2008).

A aprendizagem musical foi notória e declarada. As crianças cantaram com noções técnicas, tais como a postura, a respiração, colocação e articulação, mas a apreciação musical expressiva foi também consciente. Na metodologia de aprendizagem, segui o modelo CIAsP e os passos da espiral de Swanwick, em que as crianças começaram por aprender as músicas num plano sensorial, passando-o para a expressão, ganhando noção da forma e atribuindo valor ao repertório (Swanwick, 1988).

As crianças atribuíram significados emocionais (Green, 2000) e culturais às músicas.

Em termos de aprendizagens culturais, concluo que as crianças valorizam a música tradicional Portuguesa, nesta fase em que o seu gosto ainda não se encontra formatado.

A importância das crianças serem expostas ao repertório tradicional, numa fase inicial da sua vida, é extrema como construção de identidade cultural.

A riqueza cultural imortalizada nas canções tradicionais é essencial para a criação de identidades (Camacho, 2008). A criança deve ser exposta a géneros musicais distintos mas, numa fase inicial, deve ser exposta à música da sua comunidade. Assim a criança transforma-se numa “administradora do seu património cultural” (Kodály cit. por Houlahan/Tacka, 2008).

Penso que, atualmente, a dificuldade será expor as crianças a esta música de forma natural e apelativa, já que os *mass-media* divulgam constantemente géneros mais comerciais, e o consumismo passa pelo conhecimento ou/e acessibilidade ao público (Schraam cit. por Dagron e Tufte, 2006).

Em suma, o grande público gosta do que conhece e criam-se preconceitos em relação a tudo o que não é promovido pelas rádios/ jornais e televisões.

Neste trabalho as crianças valorizaram o repertório, pois os seus gostos ainda não estão limitados ao que lhes é acessível, ainda se encontram disponíveis e reagem com entusiasmo a tudo o que lhes é apresentado.

Foi também importante inserir a comunidade escolar e reforçar a importância da música e a transversalidade da sua abrangência, criar hábitos de consumir música tradicional, sem deixá-la cair no esquecimento e, desta forma, mostrar outras possibilidades. Tendo em conta que o projeto foi implementado numa zona altamente turística, e com muitas crianças de outras nacionalidades, e/ou sem qualquer referência da música tradicional.

Foi pertinente fazer arranjos nas músicas apresentadas de forma a afastar a ideia das pessoas que o folclore/tradicional é limitado à instrumentação do rancho folclórico. Assim proponho uma sonoridade mais abrangente aos vários gostos musicais.

Muitas vezes as pessoas não gostam das coisas, simplesmente, porque o “embrulho” em que se apresentam não é o predileto. Tal como em tudo, somos Seres que depressa gostam de julgar as coisas, muitas vezes conhecendo apenas superficialmente, apressamo-nos a fazer juízos de valor e a rotulá-las.

Assim sendo, constitui para mim um grande objectivo de vida, enquanto professora e música, propagar a música de forma a que seja acessível a todos e, para isso, muitas vezes temos de “embrulhar” as coisas nas cores que as pessoas inicialmente querem ver para depois desafiarmos a sua compreensão.

A música tradicional é facilmente subestimada. Um dos meus objetivos neste projeto foi demonstrar às crianças, adultos, músicos profissionais ou críticos que qualquer música pode ter uma grande qualidade desde que seja bem feita. Pode ser o expoente máximo da intelectualização/virtuosismo da música.

Qualquer melodia posta nas mãos de um grande músico, será uma grande melodia.

A riqueza da música tradicional aliada a alguns arranjos poderá constituir o alargamento do género a outros públicos.

E o maior impacto que posso esperar é a continuidade do trabalho na escola, nas casas, na comunidade. A valorização do património como parte integrante da nossa cultura.

Concluo também que as crianças valorizam o esforço e que a responsabilidade e empenho são fatores de desenvolvimento social e desenvolvimento da comunidade escolar em termos culturais.

O trabalho colaborativo entre escolas e músicos profissionais é vantajoso, na medida em que são criadas as condições ideais para uma experiência mais rica para as crianças (Adams, 2001).

O facto de ser professora e, ao mesmo tempo música profissional, penso que acrescentou motivação e valor ao projeto.

Citando Adams “Com uma grande ênfase em pôr as crianças em contato com as atividades fundamentais dos músicos, atuar, compor e ouvir, a oportunidade de trabalhar em parceria com organizações de arte, músicos individuais e outros envolvidos em outras áreas das artes performativas, tem sido possível e tem

permitido aos professores e alunos aceder a uma paleta mais rica de conhecimento, que pode originar a inspiração”.

A articulação entre a escola, os docentes e a comunidade escolar é essencial para o sucesso de qualquer projeto (Pacheco, 2013).

4.2 Implicações Educativas

Este projeto originou reflexões a vários níveis e importa agora compreender o potencial educativo do mesmo, o que me conduz às implicações educativas do projeto. Estas estão analisadas em três dimensões: a nível pessoal, escolar e profissional.

A nível pessoal e tendo em conta os resultados, obtive a confirmação de que é possível continuar projetos desta natureza em contexto de sala de aula. Os projetos que misturam as várias artes, nomeadamente a música, o teatro e o movimento, são bem recebidas pelas crianças.

As competências técnicas musicais e a parceria com músicos profissionais e escolas de ensino especializado são valorizadas pelas crianças e comunidade escolar.

Também saio confiante de que as crianças valorizam a música tradicional e aprendem através dela. Ao contrário do que é defendido por muitas escolas de ensino especializado, que defendem que apenas através da música erudita é possível aprender música. As crianças aprenderam técnica vocal, expressão, vocabulário e conceitos específicos através da música tradicional.

A nível escolar concluo que é possível, face a estes resultados, implementar práticas vocais e corais inclusivas. É possível trabalhar em grupo em contexto de sala de aula, sem exclusão independentemente das capacidades inatas das crianças. Neste âmbito, posteriormente à experiência coletiva, distribuir funções dentro do grupo (solos, 2^{as} vozes, tutti, etc), consoante o ritmo de aprendizagem das crianças.

A nível profissional, a minha convicção é de que é necessária formação dos professores para a prática do canto. Por ser um instrumento interior e todos o

possuírem, existem muitos erros cometidos por parte dos professores em contexto de sala de aula.

Independentemente da competência natural do professor (timbre, capacidade de afinação, facilidade na colocação), as faculdades podem ser trabalhadas e aprimoradas com a devida preparação.

As crianças, numa fase inicial da sua vida, precisam de bons exemplos em termos de colocação de voz, pois aprendem através da imitação. Num período de mudança de voz (aproximadamente entre os 12 e os 18 anos – raparigas; e os 12 e os 21 anos - rapazes) os exemplos são determinantes para uma formação saudável do instrumento.

É vital que os professores sejam portadores de uma voz bem colocada, tanto quanto afinada, quando ensinam uma música às crianças.

É também necessário motivar e sensibilizar os professores para a utilização da música tradicional como recurso à aprendizagem. A música tradicional é muito mais que um recurso, é uma herança cultural e uma forma da criança encontrar o seu lugar no Mundo.

Referências Bibliográficas

ADAMS, P. (2001). *Resources and activities beyond the school*. In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis.

AFONSO, N. (2005) .*A Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa, 2005.

ALMEIDA, J. (1990).*A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.

ALVES, R. (2004) *Almanaque Brasil de Cultura Popular*.

ANDRADE, D. (2010) A metodologia de Bartle para o trabalho com crianças “desafinadas” por meio do canto coral: uma prática inclusiva. *Revista Tecer – Belo Horizonte – vol3, nº4*.

ARMAN, M. (1999). *The Voice: A Spiritual Approach to Singing, Speaking and Communicating*. Music visions International.

BARDIN, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARTLE, J. (2003). *Sound advice: becoming a better children’s choir conductor*. Canada: Oxford University Press.

CAMACHO, R.(2008) in MORAIS, M. - A Madeira e a Música: Estudos (C. 1508 - C.1974) Funchal.

CLARKE, E. (1999).Processos cognitivos na performance musical. *Música, Psicologia e Educação*, (1). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

CONABLE, B. (2000) – *The structures and movement of breathing. A primer for Choirs and Choruses*. GIA Publications, inc Chicago.

COUTINHO, C.,SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F., FERREIRA, M. e VIEIRA, S. –

(2009) *Investigação – Ação: Metodologia preferencial nas práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura. P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos. XIII, nº2.

COSTA, M. (2010). *O valor da música na educação na perspetiva de Keith Swanwick*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

CRESTANA, H. (2008). *Educação Musical E Musicoterapia: Suas Complementaridades*. Clube de Autores.

CRUZ, C. (1988). *Zoltan Kodály – Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas Húngaras*. Associação Portuguesa de Educação Musical– Lisboa.

DAVIDSON, J. (1999). *O corpo na interpretação musical. Música, Psicologia e Educação, (1)*. Porto: CIPEM, ESE do Porto.

DAGRON, A., TUFTE, T. (2006). *Communication for Social Change Anthology: Historical and Contemporary Readings*. CFSC Consortium, Inc.

ENRIQUEZ, E.(1997). - *Os desafios éticos nas organizações modernas*. São Paulo: Artigo da revista de Administração de Empresas, nº2.

ESQUENAZI, J. (2006). *Sociologia dos públicos*. Porto Editora, Porto.

FREIRE, P. (2001) . *Educação e mudança*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra.

GODINHO, J. C. (2006). *O corpo na representação mental da música*. Inllari, B. S. (Ed.) *Em Busca da Mente Musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba. Brazil: Editora UFPR.

GORDON, E. (3ª edição 2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré- escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

GRAUE, M e WALSH, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GREEN, L. (2000). Identidade de género, experiência musical e escolaridade. *Música, Psicologia e Educação*. (2) Porto: CIPEM, ESE do Porto.

HALL, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tupy Kurumin.

HOULAHAN, M., TACKA, P. (2008) *Kodaly Today : A Cognitive Approach to Elementary Music Education: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford University Press.

LIMA, A. (1924). *Educação social: Revista de pedagogia e sociologias*. Lisboa: Empresa Literária Fluminense .

LOPES-GRAÇA, F. (reimpressão 1997). *A canção popular Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

MÁXIMO - ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.

MILLER, R. (1996) – *On the art of singing*. New York. Oxford University Press, Inc.

MILLER, R. (2004). *Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers*. Oxford University Press.

NETTL, B. (2010). *Nettl's Elephant: On the History of Ethnomusicology*. University of Illinois Press.

NÓVOA, A. (1995). *Sobre a Educação Nova*. Lisboa: Educa.

O'NEILL, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Música, Psicologia e Educação* (1). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

PORTUGAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais – Educação Artística – Música*.

ROUSSEAU, J. (1768) . *Dictionnaire de musique* . Paris, Veuve Duchesne.

PACHECO, J. (2007). *Caminhos para a Inclusão*. Porto Alegre: Artmed.

PACHECO, J. (2013). *Escola da Ponte* .Petrópolis: Editora Vozes.

PIAGET, Jean e INHELDER, B. (1971) *Gênese Das Estruturas Lógicas Elementares*. Ed. Zahar. Rio de Janeiro.

PINTO, A. (2004). *Motivação para o estudo da música: factores de persistência - Música, Psicologia e Educação* (6). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

PLUMMERIDGE, C. (2001). Music and combined arts. In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ROBINSON, R., ALTHOUSE, J. (1995). *The Complete Choral Warm-up Book: A Sourcebook for Choral Directors* . Alfred Music Publishing.

SÁ, M. (1997) . *Segredos da voz – emissão e saúde*. Alfragide: Sebenta Ed.

SWANWICK, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. Nova Iorque: 29 West 35th Street.

SWANWICK, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor : NFER Publishing Coloane.

TAYLOR, C. (2009). *A ética da autenticidade*. Lisboa: Edições 70.

TERENO, A. (2013) *O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII-XIV – Espaços, Poderes e Vivências: Uma Proposta Didáctica*. Universidade de Lisboa.

VACCAJ, N. (1997). *Metodo Pratico di Canto*. Casa Ricordi, Milano.

VASCONCELOS, A. (2006) . *Orientações programáticas da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*.

VASCONCELOS, A. (2013). *A música e a educação: por uma prática artística criativa e interdependente*. Documento Policopiado.

VYGOTSKY, L. (1997). *Readings on the Development of Children*. W.H. Freeman and company. New York.

WEBSTER, P. (2002). *Repensar o ensino da música no novo século. Música, psicologia e educação*. Porto : CIPEM, ESSE do Porto.

WUYTACK, J. (1970). *Musica Viva I*. Paris: A. Leduc.

Documentos Electrónicos Consultados:

MOREIRA, P. (2003) *Pensamento Musical I – Introdução* :
http://musicanasesferas.blogspot.pt/2006/04/pensamento-musical-i-intro_114439802883597168.html

VASCONCELOS, A. (2013b) *A música no 1º ciclo do ensino básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança* :
http://issuu.com/a2jfv/docs/a_m_sica_no_1_ciclo_do_ensino_b_sico_-_o_estado_/29?e=7016374/2032480

VASCONCELOS, A. (2014). *As escolas como laboratórios de cultura, de criatividade e de cidadania*:

<http://antonioangelovasconcelos.blogspot.pt/2014/11/as-escolas-como-laboratorios-de-cultura.html>

NUTS II consultado em:

http://www.igfse.pt/st_glossario.asp?startAt=2&categoryID=309